



UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever

Hanne Skjelstad Gjestemoen

Masteroppgave i Integrert master i lærerutdanning 1.-7.trinn, 30stp

Mai 2018



Forord

Denne masteroppgaven er punktumet på mitt femårige masterstudie på lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Når arbeidet med oppgaven nå er ferdigstilt, er det flere som fortjener en takk for deres bidrag.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine informanter – for deres tid, erfaringer og tanker. Samtalene med dere var inspirerende og lærerike. Videre vil jeg takke veileder Svein-Erik Andreassen – for dine gode, faglige innspill og for støtten du har vist i skriveprosessen. De konstruktive tilbakemeldingene og gode rådene har vært til stor hjelp!

Tilslutt vil jeg takke familie, venner og spesielt min samboer Christoffer – for korrekturlesing og støtten dere har vist i arbeidet med masteroppgaven.

Nå ser jeg frem til å ta fatt på læreryrket og de utfordringer det bringer med seg!

Tromsø, mai 2018

Hanne Skjelstad Gjestemoen

Sammendrag

Målsetningen med denne studien er å bidra til økt kunnskap om arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever. Jeg har, gjennom en tekstanalyse, undersøkt hva begrepet sosial kompetanse innebærer i utvalgte deler av gjeldende læreplanverk, LK06, og opplæringsloven, samt Utdanningsdirektoratet sin veileder for skolen om utvikling av sosial kompetanse. Videre har jeg, gjennom kvalitative intervjuer, undersøkt et utvalg læreres erfaringer og refleksjoner over arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever.

Resultatene fra tekstanalysen viser at alle de utvalgte dokumentene uttrykker argumenter for skoles ansvar for elevers sosiale læring og utvikling. Lærernes erfaringer har gitt meg et innblikk i ulike måter å jobbe med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever. Samtidig må lærernes erfaringer forstås i den konteksten de er erfart, og det vil være begrenset hvor representativ disse erfaringene er for en helhetlig forståelse av arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever som fenomen.

Studiens resultater vitner om et sammensatt bilde av opplæring og arbeid med sosial kompetanse. Med bakgrunn i de beskrevne variablene i dette arbeidet, er det vanskelig å lage noe systematikk i om lærernes arbeid samsvarer med dokumentenes intensjoner eller ikke. Likevel vil det å presentere og redegjøre for denne kompleksiteten i seg selv gi innsikt i temaet. Jeg håper at denne avhandlingen kan være et bidrag til økt kunnskap og inspirasjon tilknyttet arbeid med sosial kompetanse, som både skoler, lærere og andre som er involvert i barns sosialiseringssprosess kan dra nytte av.

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	v
1. Innledning	1
1.1. <i>Bakgrunn</i>	1
1.2. <i>Problemstilling</i>	2
1.3. <i>Masteravhandlingens struktur</i>	2
2. Teoretisk grunnlag	5
2.1. <i>Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter</i>	5
2.2. <i>Læring og utvikling av sosial kompetanse</i>	6
Skolen som sosialiseringsarena	7
Undervisning i sosial kompetanse	7
Modellæring og rollemodeller	8
Tilbakemeldinger	9
Jevnaldrenes betydning	9
2.3. <i>Minoritetsspråklige elever i norsk skole</i>	10
Minoritetsspråklige elever	10
Kulturelt mangfold og interkulturell kompetanse	10
Integrerende sosialisering	11
Foreldresamarbeid	12
3. Metodisk design	15
3.1. <i>Plassering av studien innenfor et forskningsparadigme</i>	15
3.2. <i>Kvalitativ metode</i>	16
3.3. <i>Kvalitativ analyse</i>	16
3.4. <i>Tekstanalyse</i>	17
Utvalg og innsamling av dokumenter	17
Kildekritiske vurderinger	19
Analyseprosess	19
3.5. <i>Intervju</i>	20
Halvstrukturert intervju og utforming av intervjuguide	20
Utvalg	21
Gjennomføring av intervju	22
Analyseprosess	22
3.6. <i>Vurdering av studiens kvalitet</i>	25
Reliabilitet	25
Validitet	26
3.7. <i>Forskningsetiske vurderinger</i>	27
4. Empiri - Beskrivelse, tolkning og diskusjon	29
4.1. <i>Forskningsspørsmål 1: Hva innebærer begrepet sosial kompetanse i nasjonale styrings- og veiledningsdokumenter?</i>	29
Den generelle delen av læreplanen	29
Opplæringsloven	32

Prinsipper for opplæringen	33
Ny overordnet del av læreplanen: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen	34
Utvikling av sosial kompetanse – veileder for skolen	35
Svar på forskningsspørsmål 1	36
<i>4.2. Forskningsspørsmål 2: Hvordan arbeider lærere med opplæring av sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever?</i>	<i>37</i>
Kategori 1: Forståelse av begrepet sosial kompetanse	37
Kategori 2: Mål og forventninger	38
Kategori 3: Sosial kompetanseutvikling	41
Kategori 4: Vurdering	45
Kategori 5: Inkludering av minoritetsspråklige elever	47
Svar på forskningsspørsmål 2	49
5. Avslutning	51
Referanser	53
Vedlegg 1: Intervjuguide	57
Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema	59
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD – Norsk senter for forskningsdata	61

1. Innledning

1.1. Bakgrunn

Aftenposten presenterte i 2016 en undersøkelse fra Skolelederforbundet der det fremkommer at rektorer etterlyser mer kompetanse innenfor atferdshåndtering og sosial kompetanse hos nyutdannede lærere (Mellingsæter, 2016). Resultatene fra undersøkelsen forteller oss at lærere scorer høyest på kompetanse i undervisningsfagene sine, men lavest på arbeid med sosial kompetanse og relasjonsbygging.

I sin rapport *Fremtidens skole* fra 2015 presenterer Ludvigsen-utvalget sin vurdering av hvilke kompetanser elever vil trenge i fremtidens arbeids- og samfunnsliv (NOU 2015:8, 2015). Utvalget anbefaler at følgende fire kompetanseområder bør vektlegges i skolens faglige innhold i fremtiden: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta & kompetanse i å utforske og skape. Slik det fremkommer i utredningen vil *kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta*, knyttes direkte til sosial kompetanse. Også St.meld nr. 28 (2015-2016) (2016) tydeliggjør skolens ansvar for utvikling av den sosiale kompetansen hos elevene:

Forskning gir støtte for at de sosiale relasjonene i læringsmiljøet er viktige, og at mye læring foregår gjennom samhandling og sosialt samspill. Arbeidet for å sikre alle elever et godt psykososialt miljø, uten mobbing, krenkelser og diskriminering, er derfor et avgjørende bidrag for å oppnå god læring i fagene (St.meld nr. 28 (2015-2016), 2016, s. 14-15).

Elevgrunnlaget i grunnskolen varierer i både kulturell og etnisk sammensetning, ut fra innvandring og flyktninger som kommer til landet. I Opplæringsloven §2-1 andre ledd fremkommer minoritetsspråklige elevers rett til grunnskole frem: ”*Retten til grunnskoleopplæring gjeld når det er sannsynleg at barnet skal vere i Noreg i meir enn tre månader*” (Opplæringsloven, 1998). Dette viser at lærere må forholde seg til mangfoldet i samfunnet, da de minoritetsspråklige elevene kommer til å være en del av skolen.

Basert på dette har jeg kommet frem til mitt fokus for denne studien. Jeg ønsker å undersøke hvordan forståelsen av begrepet sosial kompetanse og opplæringen av dette kommer til syne i offentlig skolepolitikk, ved å analysere relevante styringsdokumenter og læreplaner. I tillegg til tekstanalysen vil jeg undersøke et utvalg læreres erfaringer og refleksjoner over arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever og egen praktisering av det. Ved å løfte frem læreres erfaringer, kan en få innblikk i ulike måter å jobbe med sosial kompetanse hos

minoritetsspråklige elever på. Samtidig må disse erfaringene forstås i den konteksten de er erfart, og det vil være begrenset hvor representativ disse erfaringene er for en helhetlig forståelse av arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever som fenomen.

1.2. Problemstilling

Med bakgrunn i tema søker jeg i denne studien å belyse følgende problemstilling:

Er det samsvar mellom hvordan begrepet sosial kompetanse fremkommer i nasjonale styrings- og veiledningsdokumenter og læreres erfaringer knyttet til opplæring av sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever?

Problemstillingen er konkretisert i to forskningsspørsmål:

1. Hva innebærer begrepet sosial kompetanse i nasjonale styrings- og veiledningsdokumenter?
2. Hvordan arbeider lærere med opplæring av sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever?

1.3. Masteravhandlingens struktur

1. Innledning: I dette kapittelet har jeg presentert bakgrunnen og formålet med oppgaven, samt problemstilling og forskningsspørsmålene for studien.

2. Teoretisk grunnlag: Dette kapittelet har til hensikt å presentere de teoretiske perspektivene oppgaven bygger på. Teori om læring og utvikling av sosial kompetanse, samt mangfold og teori tilknyttet minoritetsspråklige i den norske skolen står sentralt.

3. Metodisk design: I dette kapittelet redegjør jeg for de metodiske valgene som er tatt, herunder tilnærming til forskningsdesignet, datainnsamlingsmetode og utvalg. Jeg presenterer prosessen for analyse og tolkning av datamaterialet, før jeg avslutningsvis vurderer studiens kvalitet med hensyn til reliabilitet og validitet.

4. Empiri – beskrivelse, tolkning og diskusjon: Dette kapittelet har til hensikt å presentere resultatene fra datainnsamlingen. Empirien fra hvert dokument fra tekstanalysen presenteres ved sitater, med tilhørende tolkning. Empirien fra intervjuene presenteres i kategorier som eksemplifiseres ved bruk av sitater fra informantene. Videre drøftes sitatene opp mot teori med utgangspunkt i avhandlingens forskningsspørsmål og problemstilling.

5. *Avslutning*: Oppgavens siste kapittel inneholder en avslutning og diskusjon rundt avhandlingens overordnede problemstilling. Avslutningsvis deler jeg egne tanker rundt studien.

2. Teoretisk grunnlag

Dette kapittelet har til hensikt å presentere det teoretiske grunnlaget for avhandlingen, og de teoretiske perspektivene oppgaven bygger på. Kapittelet begynner med en definisjon av begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Videre følger teori om læring og utvikling av sosial kompetanse fra Gresham & Elliott, Glavin & Lindbäck og læringsteoretikeren Albert Bandura. Da minoritetsspråklige elever har en sentral plass i forskningsspørsmål 2, inneholder kapittelet en redegjørelse for den beskrivelsen jeg støtter meg til for denne elevgruppen. Teori knyttet til mangfold og integrerende sosialisering redegjøres for avslutningsvis i kapittelet. Den utvalgte teorien vil brukes til diskusjon og tolkning av empirien i kapittel 4 – Empiri: Beskrivelse, tolkning og diskusjon.

2.1. Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Sosial kompetanse er et komplekst begrep som synes å være vanskelig å definere. Ogden (2009, s. 205-207) tar et tilbakeblikk til 1970-årene og presenterer ulike definisjoner på sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Terje Ogden beskriver styrker og svakheter ved definisjonene og presenterer en oppsummert definisjon av sosial kompetanse:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s. 207).

Gjennom denne brede definisjonen omfatter Ogden de fleste aspektene ved sosial kompetanse. Sosial kompetanse innebærer den kunnskapen, ferdighetene og holdningene barn har, samtidig som de må kunne tilpasse seg andre og hvordan de mestrer å påvirke andre til å dekke egne sosiale behov (Ogden, 2009, s. 207).

Skillet mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter kan virke uklart, og derfor være vanskelig å definere. Sosiale ferdigheter kan forstås som delkomponenter i sosial kompetanse (Schneider, 1993, referert i Ogden, 2009, s. 210). Videre skriver Ogden (2009, s. 210) at kompetanse innebærer å vite hva en skal gjøre i en sosial situasjon, når atferden skal utføres, samt velge mellom de sosiale ferdighetene. Bloom (1956, s. 38-39) forklarer denne forskjellen med at kombinasjonen kunnskap og ferdigheter utgjør kompetanse. Jeg tolker dette som at barn både må ha kunnskap om og kunne anvende denne kunnskapen (ferdigheter) i praksis, for å kunne inneha en kompetanse. De fleste barn har anlegg for utvikling av sin sosiale kompetanse, men de sosiale ferdighetene må læres og utvikles i ulike sosiale

situasjoner (Ogden, 2009, s. 216). Den sosiale situasjonen barnet befinner seg i preger hvilke ferdigheter som tas i bruk, både verbale og non-verbale. Barn, og mennesker generelt, tilpasser atferden etter hvilken rolle de spiller i samfunnet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 10). I trygge og kjente omgivelser som i familien viser vi en annen atferd enn det vi vil vise i større forsamlinger. Dette kommer av at vi tilpasser handlingene og atferden vår etter de omgivelsene vi er i og hvem vi er rundt (Nordahl m.fl., 2005, s. 10).

Forskerne Frank M. Gresham og Stephen N. Elliott (1990, referert i Ogden, 2009, s. 211) så det hensiktsmessig å gruppere sosiale ferdigheter i fem ulike ferdighetsdimensjoner; samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet. *Samarbeid* dreier seg både om samarbeid med jevnaldrende og voksne og innebærer blant annet å dele med andre, hjelpe andre og følge regler og beskjeder. Denne ferdigheten brukes både i arbeid og lek, og som samhandlingsferdighet i klasserommet. *Selvkontroll* handler om å kontrollere følelsene og til å styre når og hvordan en skal uttrykke følelser i ulike situasjoner. Ferdigheten brukes når barnet opplever frustrasjon og motgang, uenighet og når det havner i konflikt med andre. *Selvhevdelse* innebærer evnen til å hevde egne meninger, behov og følelser, og samtidig som en unngår å såre eller overse andres. *Empati* innebærer å se ting fra andres perspektiv, leve seg inn i andres situasjon og vise respekt og omtanke for andre. *Ansvarlighet* vises gjennom å kunne kommunisere med voksne, vise respekt for eiendeler og arbeid samt overholde avtaler. Ansvarlig atferd innebærer også å følge med når noen snakker, spørre om lov til å bruke andres eiendeler eller si fra om hendelser til riktig person (Gresham & Elliott, 1990, referert i Ogden, 2009, s. 217).

Inndelingen av ferdighetsdimensjonene er basert på analyser av et stort antall sosiale ferdigheter som har vist seg å være viktige for å mestre sosiale utviklingsoppgaver (Ogden, 2009, s. 211), og tas opp igjen i diskusjonen av resultatene i kapittel 4 Empiri – beskrivelse, tolkning og diskusjon.

2.2. Læring og utvikling av sosial kompetanse

God sosial kompetanse er målet med sosialiseringprosessen og den sosiale utviklingen. Sosialisering kan defineres som den prosessen som former barn til både individer og medlemmer i et samfunn (Frønes, 2006, s. 26). Denne prosessen dreier seg om sosial utvikling og hvordan denne utviklingen skjer. Glavin og Lindbäck (2014, s. 17) mener at læring av sosiale ferdigheter ikke nødvendigvis skiller seg fra innlæringen av skoleferdigheter. Læringen må hele tiden bygge på det eleven kan fra før, og

læringsaktivitetene må oppleves som meningsfulle for eleven. Også ifølge Ogden (2009, s. 257) kan sosiale ferdigheter læres på samme måte som vanlige skolefag. Han peker på aktiviteter som rollespill, ferdighetstrening, praktiske øvelser og tilbakemelding på egne ferdigheter som noen måter å jobbe med sosial kompetanseutvikling på.

Skolen som sosialiseringsarena

Skolen er ikke et sted kun for undervisning og faglig læring, men også en sentral sosialiseringsarena for barn og unge (Nordahl m.fl., 2005, s. 193). Den sosiale arenaen, der vennskap etableres og opprettholdes, vurderer elever som svært viktig i sin skolesituasjon (Jahnsen m.fl., 2008, s. 38). Den sosiale samhandlingen mellom barn i skolen handler mye om å skaffe seg og vedlikeholde vennskap. Nordahl m.fl. (2005, s. 192) hevder at sosial kompetanse og evne til å mestre det sosiale samspillet er vesentlig i prosessen for å etablere og opprettholde vennskap. Mye av den sosiale læringen foregår i friminuttene og utenom undervisning, men det argumenteres for at det også inkluderes i den faglige undervisningen, både i litteratur og i læreplanen¹. Sosial læring foregår blant annet gjennom observasjon av andre, og i litteraturen trekker flere frem modellering² som en sentral metode.

Undervisning i sosial kompetanse

Opplæring i sosial kompetanse kan være utfordrende å organisere og planlegge (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 31). Sosial kompetanse er ikke et skolefag på lik linje som norsk og matematikk, og det kan derfor være vanskelig for lærere å tilrettelegge for opplæring av sosiale ferdigheter. Det er en nær sammenheng mellom emosjonell, sosial og faglig utvikling, og den faglige og sosiale læringen foregår dermed ikke uavhengig av hverandre (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016, s. 8-9). Dette argumenterer tydelig for undervisning i sosial kompetanse som en kontinuerlig prosess i opplæringen.

Et hovedmål med den sosiale opplæringen, mener Gresham og Elliott (2002, s. 57), er ”...å gi elevene en variert ferdighetsmeny der de kan velge ut situasjonstilpasset atferd”. Dette vil gjøre de kapabel til å velge den best egnede atferden til den sosiale situasjonen de er i. I løpet av en skoledag oppstår det mange situasjoner som kan brukes som utgangspunkt for drøfting og læring av konkrete sosiale ferdigheter og kunnskaper. Ifølge Gresham og Elliott (2002, s.

¹ Argumenter fra læreplanen presenteres i resultater fra tekstanalysen i kapittel 4.1 Tekstanalyse.

² Redegjørelse for modellering kommer i delkapittelet: Modellering og rollemodeller i kapittel 2 – Teoretisk grunnlag.

57) bør elevene øve på ulike måter å reagere på i samme sosiale situasjon for å skaffe seg et variert ”atferdsregister” som de kan velge fra på et senere tidspunkt. Dette vil hjelpe elevene til å tilpasse reaksjoner på ulike sosiale situasjoner på en vellykket måte.

Modellæring og rollemodeller

Trening på sosiale ferdigheter i ulike situasjoner kan gjøres på flere måter. Modellæring fremheves av flere som en svært effektiv metode for innlæring av sosiale ferdigheter. Denne metoden kom opp som tema under intervjuene, og jeg ser det derfor hensiktsmessig å redegjøre for denne metoden.

Gresham og Elliott (2002, s. 39) definerer modellæring som en observasjonsmetode, ved at en lærer en ferdighet gjennom å observere andre som utfører ferdigheten. Modellæring baserer seg på indirekte innlæring der eleven indirekte blir bekreftet gjennom å observere at modellen bekreftes ved bruk av ferdigheten (Gresham & Elliott, 2002, s. 39). Albert Bandura hevder at modellæring danner grunnlaget for en stor del av den menneskelige atferden. Han mener at det, gjennom observasjon, dannes en idé om hvordan ny oppførsel utføres, og ved senere anledning er denne informasjonen en veiledning for handling (Bandura, 1977, s. 22). Videre presiserer han at observatøren ikke kan lære noe særlig av observasjonen uten at de selv opplever og nøyaktig oppfatter den modellerte oppførselen (Bandura, 1977, s. 24). Dette innebærer at eleven må være tilstede og følge hele den modellerte situasjonen hvor den ønskede oppførselen modelleres, for å lære av den. I en klasseromssituasjon kan for eksempel rollespill av faktiske hendelser brukes som utgangspunkt for å modellere ønsket elevatferd.

Modellæring innebærer både at elever kan lære av medelever, men også av læreren. For å utvikle en prososial atferd³ kan barn lære av gode rollemodeller, både av voksne og av sine medelever. Bandura (1994, s. 72) hevder at observasjonslæring av rollemodeller kan ha stor innvirkning på unge mennesker. Videre presiserer han at det er viktig at de unge kan identifisere seg med rollemodellen, og opplever den observerte handlingen som oppnåelig (Bandura, 1994, s. 72). Jeg tolker dette som at en elev som får ros eller positiv oppmerksomhet kan bli sett på som rollemodell for andre elever og bidra til læring av den samme atferden eller handling.

³ Prososial atferd, det motsatte av antisosial atferd, kjennetegnes ved positiv, konstruktiv og hjelpende atferd (Svartdal, 2012).

Det er viktig at det legges til rette for at elevene får øvd på de sosiale ferdighetene i ulike situasjoner. Dette øker sannsynligheten for at elevene tar i bruk ferdigheten i andre sammenhenger og får et utvalg av sosialt passende reaksjoner (Gresham & Elliott, 2002, s. 40). Også i løpet av den daglige skolehverdagen vil elever oppleve hva som er ønsket og korrekt elevatferd, gjennom tilbakemeldinger fra omgivelsene.

Tilbakemeldinger

I empirien har det kommet frem at informantene bruker positive tilbakemeldinger i skolehverdagen, for å fremme ønsket sosial atferd med håp om å lære andre elever denne atferden.

Nordahl m.fl. (2005, s. 238) hevder at den viktigste formen for oppmuntring barn kan få, er den sosiale oppmuntringen fra voksne. Videre trekker de frem positiv bekreftelse eller oppmerksomhet som et sterkt virkemiddel til å lære barn prososial atferd. Ved å fokusere på det positive og å rose og oppmuntre barn konsekvent og effektivt vil en kunne lære barn prososial og ønsket atferd (Nordahl m.fl., 2005, s. 238). Tilbakemelding og bekreftelse er teknikker Gresham og Elliott (2002, s. 36) også anbefaler i opplæring av sosiale ferdigheter. De trekker frem positiv bekreftelse som en teknikk for å øke frekvensen av en atferd, for eksempel gjennom bruk av ros, belønningssystemer eller utdeling av poeng. Videre påpeker de at selv elever med gode sosiale ferdigheter og som nødvendigvis ikke har behov for opplæring i sosiale ferdigheter, også bør få bekreftelse på positiv atferd. Disse elevene kan brukes som positive rollemodeller, gjennom for eksempel rollespill og andre tiltak i klasserommet (Gresham & Elliott, 2002, s. 23).

Jevnaldrenes betydning

Ifølge Frønes (2006, s. 185) har jevnaldrende barn en sentral plass i barns sosialiseringssprosess. Dette synes å være relevant i diskusjonen av studiens resultater, hvor jeg diskuterer jevnaldrenes betydning for utvikling av elevs sosiale kompetanse, knyttet opp mot informantenes erfaring rundt denne tematikken.

Judith Rich Harris (1998, s. 357) hevder at barn sosialiseres og personligheten deres formes av erfaringer de har utenfor hjemmet sammen med jevnaldrende. Barn-barn-relasjoner og voksen-barn-relasjoner er svært ulike når det kommer til å relatere seg som likeverdige (Frønes, 2006, s. 185). Barn har flere likheter med andre barn enn de har med voksne og dermed en annen posisjon i forhold til hverandre. Barn av ulik alder defineres inn i samme

kategori, samtidig som den eldre skiller seg ut med mer kompetanse og et uttrykk for fremtiden en beveger seg mot. Frønes (2006, s. 185) mener dette ofte innebærer at eldre barn blir sett på som en rollemodell med kompetanse som yngre barn ønsker.

Nordahl m.fl. (2005, s. 10) påpeker hvordan vi påvirker sosiale systemer som vi deltar i. Når det kommer til en skoleklasse, kan klassemiljøet endre seg relativt mye ved at det begynner eller slutter elever i klassen. Elever bidrar til ulike reaksjoner i klassen gjennom sin atferd, og det sosiale systemet i klassen vil endres dersom en bestemt elev slutter eller om det kommer en ny elev til klassen. Denne forståelsen av barns handlinger og atferd innebærer derfor at det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ (Nordahl m.fl., 2005, s. 10).

2.3. Minoritetsspråklige elever i norsk skole

Som nevnt i innledningskapittelet varierer elevgrunnet i norsk skole med hensyn til etnisitet og kulturell bakgrunn. Ifølge befolkningsstatistikk hos Statistisk sentralbyrå utgjorde innvandrere 14,1% av Norges befolkning ved inngangen til 2018. Det var 746 700 innvandrere og 170 000 norskfødte med innvandrerbakgrunn registrert bosatt i Norge (Statistisk sentralbyrå (SSB), 2018). Det fremkommer av statistikken at innvandrere i Norge har bakgrunn fra 221 ulike land, noe som vitner om et stort kulturelt mangfold. Det kulturelle mangfoldet vil være en naturlig del av skolen, og lærere må forholde seg til minoritetsspråklige elever i den daglige skolehverdagen.

Minoritetsspråklige elever

Minoritet stammer fra latin, der *minor* kommer fra latin og betyr mindre, for eksempel i omfang eller antall (Aasen, 2012, s. 21). I denne studien støtter jeg meg på Kunnskapsdepartementet (2016b) sin definisjon av minoritetsspråklige elever: "*Med minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk*" (s. 1).

Kulturelt mangfold og interkulturell kompetanse

I St.meld. nr. 49 - *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* uttrykker Regjeringen et ønske om et samfunn som skal anerkjenne det kulturelle mangfoldet og de forskjeller dette bringer med seg: "*Regjeringen ønsker å fremme et samfunn som legger til rette for kontakt på tvers av sosiale, kulturelle og religiøse forskjeller mellom borgerne. Skolen og nærmiljøet er viktige treffpunkter – særlig for barn*" (St.meld. nr. 49 (2003-2004), 2004, s. 67). Dette sier

noe om skolens ansvar for tilrettelegging av sosial kontakt mellom borgere med ulik kulturell bakgrunn.

Anerkjennelse av forskjeller mener Østberg (2017, s. 19) er nøkkelen til gode fellesskap. Videre mener hun at det er nødvendig med en utvidet allmennpedagogisk kompetanse, utover den generelle pedagogikken, for å utvikle en interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse definerer hun som ”...en handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt” (Østberg, 2017, s. 19). Denne kompetansen fokuserer på samhandlingen mellom (inter) individer, derav betegnelsen interkulturell. Lærerens interkulturelle kompetanse skal bidra til å håndtere mangfoldet i dagens klasserom og til å utvikle et godt læringsutbytte for den enkelte (Østberg, 2017). En annen definisjon av begrepet interkulturell kompetanse presenterer forskerne Henrik Bøhn og Magne Dypedahl i sin bok *Veien til interkulturell kompetanse*: ”...som evnen til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med mennesker med andre tenkesett og/eller kommunikasjonsstiler enn en selv” (Bøhn & Dypedahl, 2017, s. 14). Østberg og Bøhn & Dypedahl ser på interkulturell kompetanse som to ulike kompetanser, henholdsvis handlingskompetanse og kommunikasjonskompetanse. Likevel har de en sammenfallende beskrivelse som dreier seg om interaksjonen og samhandlingen mellom mennesker.

Interkulturell kompetanse kommer i denne oppgaven til å dreie seg som evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende til mennesker med en annen kulturell bakgrunn enn en selv, og evnen til å tilpasse kommunikasjonen til hverandre.

Integrerende sosialisering

Dette avsnittet har til hensikt å redegjøre for begrepet integrerende sosialisering og hvordan det kan bidra til at minoritetsspråklige elever integreres i det sosiale samspillet på skolen. Aasen (2012, s. 38) definerer begrepet *integrering* som de ”mål og prosesser som kjennetegnes ved at minoritetsmedlemmene blir anerkjente og funksjonsdyktige deler av samfunnet”. Når det kommer til hvordan utdanningssystemet kan bidra til utviklingen av *anerkjente og funksjonsdyktige* minoritetsspråklige elever, stiller Aasen (2012, s. 103) seg spørrende og støtter seg til begrepet *integrerende sosialisering* som én metode som kan brukes. Han vektlegger følgende hovedtrekk ved integrering som sentrale i utviklingen av begrepet integrerende sosialisering:

- Utdanningssystemets hovedoppgave er å kvalifisere alle barn for en felles tilværelse i et flerkulturelt samfunn.
- Målet med opplæringen av minoritets elever er at de skal bli tospråklige og tokulturelle.
- Også majoritetsbarn skal lære om de etniske minoritetenes kultur og overskrive enkulturell kompetanse.
- Skolen gjennomfører grunnleggende og varige endringer som tar sikte på å fremme både majoritets- og minoritetsbarnas flerkulturelle kompetanse.

(Aasen, 2012, s. 103-104)

Aasen (2012, s. 104) betegner kjernen i begrepet som den allsidige kvalifiseringen for et samspill i det kulturelle mangfoldet i samfunnet. Dagens utdanningssystem er laget for å favorisere majoritetens erfaringer, kunnskaper, verdier og normer, noe Bourdieu (1986, s. 250-251) hevder bidrar til å opprettholde de sosiale forskjellene i samfunnet. Ifølge Aamodt (2017a, s. 26) må den norske kulturen og de norske verdiene utvides og vi må gi plass til andre kulturelle uttrykksformer, slik at alle elever skal føle anerkjennelse. Videre forklarer Aamodt (2017a, s. 36) at dette kan gjøres ved å kommunisere forskjeller og se på ulike ferdigheter som ressurser som kan bidra til at alle kan lære noe nytt og av hverandre. Ogden (2009, s. 257) presiserer at arbeid med sosial kompetanse ikke kun er for de som fungerer dårlig sosialt, men et viktig område for personlig vekst og utvikling hos alle elever. Han viser til at barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan lære forskjeller ved sin egen og kulturen som dominerer i samfunnet: *Barn fra sosiale, etniske og kulturelle minoriteter kan lære hvordan en mestrer forventninger fra den dominerende kulturen i samfunnet, og hvordan denne kan skille seg fra deres egen kultur* (Ogden, 2009, s. 257).

Foreldresamarbeid

Et godt samarbeid mellom foreldre og skole har betydning for barns læring på skolen, både skolefaglig, personlig og sosialt, viser undersøkelser presentert i en NOU fra 2010, ”Mangfold og mestring” (NOU 2010:7, 2010, s. 343). En utfordring for foreldresamarbeid med minoritetsspråklige er nettopp språket, og det kan bidra til kommunikasjonsvansker. Dette påpekes også i utredningen: ”Videre pekes på at mange foreldre er fremmedgjorte for skolen fordi de ikke forstår skolens språk. Derfor må skolen og hjemmene kommunisere, slik at de kan snakke samme språk og formidle de samme forventningene” (NOU 2010:7, 2010, s.

343). Aamodt (2017b, s. 98) trekker også frem viktigheten av et felles språk å kommunisere på, for å ta hensyn til de foresattes ulike språk og kulturelle kompetanse.

Undersøkelsene i utredningen viser også til at aktivt støttende foreldre ofte kan resultere i barn som har bedre relasjoner til medelever og elever, og som trives bedre på skolen enn barn som opplever mindre foreldrestøtte hjemme (NOU 2010:7, 2010, s. 343). Dette argumenterer for at skolen bør anstrenge seg for å skape et godt og nært foreldresamarbeid til de minoritetsspråklige foreldrene, så vel som de etnisk norske foreldrene.

3. Metodisk design

Dette kapittelet vil presentere det metodiske rammeverket som ligger til grunn for studien. Jeg vil først ta for meg hvordan studien er forankret i et konstruktivistisk forskningsparadigme. Videre følger en beskrivelse av kvalitativ metode, samt en begrunnelse for hvorfor dette er mest hensiktsmessig å bruke i min studie. Deretter følger en beskrivelse og begrunnelse for metodene som er brukt i denne studien; tekstanalyse og kvalitativt intervju. Tilslutt redegjør jeg for analysen, vurdering av studiens kvalitet samt hvilke forskningsetiske vurderinger som ligger til grunn for studien.

3.1. Plassering av studien innenfor et forskningsparadigme

I kvalitativ forskning har forskerens syn på verden betydning for forskningen. Ifølge Postholm (2010, s. 33) er det tre begreper som sier noe om kvalitativ forskning og forskerens rolle i studien; *ontologi*, *epistemologi* og *aksiologi*. Ontologi handler om hva som er og som kan bli kjent for mennesker. I kvalitativ forskning blir virkeligheten skapt av personene som deltar i studien, og forskerens mål er å forstå og løfte frem meningen folk har konstruert i sin livsverden. Epistemologi dreier seg om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne, da det oppstår et samarbeidsforhold mellom disse. Det siste begrepet, aksiologi, er læren om verdier. Dette dreier seg om hvordan forskeren påvirker forskningen, og det er viktig at leseren får innblikk i hvordan forskeren har kunnet påvirke forskningsarbeidet. En innsikt i dette vil være med på å styrke studiens kvalitet (Postholm, 2010, s. 34-35).

Mitt ontologiske ståsted innebærer at jeg opplever en skapt virkelighet og at den er konstruert av personene som deltar i mitt studie. Dette betyr at jeg er interessert i tolke og forstå hvordan mennesker oppfatter et fenomen. På denne måten kommer forskningsdeltakernes perspektiv i fokus gjennom denne studien. Jeg vil løfte frem deres erfaringer knyttet til begrepet sosial kompetanse og arbeidet med dette hos minoritetsspråklige elever, og forsøke å forstå og tolke disse erfaringene. Mitt epistemologiske ståsted innebærer at kunnskap og virkeligheten konstrueres i møte mellom mennesker og omverden, i mitt tilfelle møtet mellom meg og forskningsdeltakerne, samt mellom meg og tekstene. Postholm (2010, s. 35) definerer forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet og understreker at forskerens perspektiver og meninger er med på å påvirke forskningsarbeidet. Jeg er bevisst på at forholdet mellom meg og forskningsdeltakerne, atmosfæren i intervjusamtalen, samt mine subjektive, individuelle teorier vil påvirke studien, da det er jeg som tolker både dokumentene og utsagnene til informantene.

Som en sammenfatning mener jeg at konteksten mennesker lever i har betydning for deres oppfatning og forståelse av virkeligheten. Dette innebærer også at de selv er ansvarlig for egne handlinger. Dette gjør at studien havner innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme. Innenfor et slikt paradigme blir kunnskap sett på som en konstruksjon som skapes i møtet mellom mennesker og ved samhandling med andre (Postholm, 2010, s. 34-35). For å øke min forståelse av læreres erfaringer med arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever er det utelukket å benytte meg av et kvantitativt forskningsdesign, og jeg vil i det følgende redegjøre for det kvalitative forskningsdesignet til studien.

3.2. Kvalitativ metode

En kvalitativ tilnærming benyttes ved innsamling av informasjon som i større grad krever analyse og tolkning av informantenes meninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Studien min består av to forskningsspørsmål som krever ulike metoder for å besvares. For å besvare det forskningsspørsmål 1, *Hva innebærer begrepet sosial kompetanse i nasjonale styrings- og veiledningsdokumenter?*, har jeg gjennomført en tekstanalyse av læreplanverket og opplæringsloven. Videre ønsket jeg å skaffe informasjon om et utvalg læreres erfaringer knyttet til arbeidet med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever. Dette er formulert i forskningsspørsmål 2, *Hvordan arbeider lærere med opplæring av sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever?*, som jeg fant hensiktsmessig å svare på gjennom kvalitative forskningsintervju. Dette for å belyse lærernes erfaringer og opplevelser knyttet til arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever. Ved å gjennomføre et kvalitativt intervju, vil jeg få frem lærernes erfaringer og dette vil bidra til relevant data i forhold til forskningsspørsmålet. I følgende delkapitler beskrives og begrunnes både valg og bruk av de to metodene.

3.3. Kvalitativ analyse

I kvalitativ analyse kan forskningen ha enten personsentrert eller temasentrert tilnærming. Dette innebærer å vurdere hvordan resultatene fra undersøkelsen skal fremstilles. Ved en personsentrert tilnærming konsentreres analysen om personene som har deltatt i undersøkelsen. På den andre siden vil en temasentrert tilnærming legge vekt på å presentere sentrale temaer i undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 157). Både tekstanalysen og analysen av intervjuene vil ha en temasentrert tilnærming, og i det følgende vil jeg redegjøre for analyseprosessene.

3.4. Tekstanalyse

For å svare på det første forskningsspørsmålet om hva begrepet sosial kompetanse innebærer, har jeg foretatt en tekstanalyse av læreplanverket og opplæringsloven. Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 153) hevder at analyse av dokumenter trolig er den mest brukte metoden i samfunnsvitenskapen og brukes innenfor et bredt spekter av områder. Formålet med tekstanalyse av faglige dokumenter er å gi en så objektiv beskrivelse av tekstens innhold som mulig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 88).

Tekstanalysen i denne studien vil presentere hva de nasjonale styrings- og veiledningsdokumentene sier om begrepet sosial kompetanse og hvilke føringer de legger for opplæring i sosial kompetanse. Analysen inneholder også mine tolkninger av hvordan læreplanverket og opplæringsloven argumenterer for undervisning i sosial kompetanse i grunnskolen. Jeg har også foretatt en vurdering av dokumentenes tilgjengelighet, relevans, autentisitet og troverdighet.

Utvalg og innsamling av dokumenter

Datainnsamling basert på dokumenter krever litt forberedelser i forkant. Det viktigste å begynne med er å avklare fokus for datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 175). Dette bygger i all hovedsak på hva forskningsspørsmålet etterspør og er styrende for den videre datainnsamlingen. Deretter skal en finne tekstene som skal analyseres og som dermed danner datagrunnlaget (Grønmo, 2016, s. 176). Dokumentene jeg har valgt har en sentral plass i grunnopplæringen og skal styre innholdet i opplæringen av barn og unge.

Prosessen med å innhente datamaterialet begynte med å avklare fokus for innsamlingen. Ifølge Grønmo (2016, s. 176) innebærer dette å velge og å prioritere tema og å velge tekster, samt avtale adgang til tekstbruk og vurdere grad av åpenhet. Dette har jeg valgt å redegjøre for i følgende tabell:

Tabell 1: Forberedelser til datainnsamlingen

Forberedelser	Valg og vurderinger
Velge og prioritere tema	Sosial kompetanse, nasjonale føringer og intensjoner som fremkommer i styringsdokumenter.
Velge tekster	Den generelle delen i LK06, Prinsipper for opplæringen, Ny overordnet del av læreplanen: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, Opplæringsloven og Utvikling av sosial kompetanse – veileder for skolen.
Finne tekster	Alle tekstene er publisert.
Avtale adgang og vurdere grad av åpenhet	Alle tekstene er tilgjengelig for allmennheten, derfor trenger jeg ikke avtale adgang.

Tabellen viser at temaet for tekstanalysens datamateriale er sosial kompetanse og hvilke føringer og intensjoner de nasjonale styringsdokumentene. Tekstene er den generelle delen av læreplanen, prinsipper for opplæringen og Ny overordnet del av læreplanen: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, alle dokumentene er fra læreplanreformen LK06. Videre inngår også opplæringsloven og Utdanningsdirektoratet sin veileder om utvikling av sosial kompetanse som datamateriale. Videre vil jeg redegjøre for de ulike dokumentene og hvorfor disse er relevant for min studie.

Den generelle delen av læreplanen inneholder overordnede mål for opplæringen og beskriver grunnlaget for opplæringen i grunnskolen. Jeg ønsker å undersøke hvordan sosial opplæring blir ivaretatt i den generelle delen.

Prinsipper for opplæringen bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for å gi en opplæring som samsvarer med lov og forskrifter. Dette dokumentet er relevant for studien da det utdyper og tydeliggjør deler av opplæringsloven og læreplanverket.

Opplæringsloven er en lov som beskriver rettigheter og plikter med opplæringen. Delene som er relevant for meg er § 1-1 som beskriver Formålet med opplæringa, kapittel 2 som omfatter Grunnskolen og kapittel 9 A som dreier seg om elevene sitt skolemiljø.

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen ble fastsatt av regjeringen 1.september 2017, men har enda ikke trådd i kraft. Dette dokumentet er likevel relevant for min studie da jeg ønsker å undersøke hvordan sosial opplæring blir ivaretatt i den nye læreplanen etter fagfornyelsen.

Utvikling av sosial kompetanse – veileder for skolen er en revidert og oppdatert utgave av veilederen som ble utarbeidet av Utdanningsdirektoratet i 2003. Denne veilederen inneholder

gode argumenter for hvorfor og hvordan opplæring i sosial kompetanse bør inngå som ”...en selvfølgelig komponent i alle sammenhenger der barn og unge er sosialt tilstede” (Jahnsen m.fl., 2008, s. 6).

En del av forberedelsesarbeidet er å finne tekstene som skal analyseres. Dersom de aktuelle tekstene er offentlig og allment publisert, er dette arbeidet enkelt (Grønmo, 2016, s. 175). De dokumentene jeg baserer tekstanalysen på er publisert og allment tilgjengelig, og jeg behøver dermed ikke avtale adgang eller vurdere grad av åpenhet til disse dokumentene.

Kildekritiske vurderinger

Før vi velger å benytte oss av dokumenter som skriftlige kilder er det viktig å foreta en grundig vurdering av disse kildene, for å sikre at bruken er faglig forsvarlig. Jeg har valgt å benytte meg av følgende fire punkter for å vurdere kildene; tilgjengelighet, relevans, autentisitet og troverdighet (Grønmo, 2016, s. 135-136). Etter en gjennomgang av LK06 og opplæringsloven, vurderer jeg at de utvalgte dokumentene kan brukes til det forespeilede formålet, å svare på forskningsspørsmål 1: ”Hva innebærer begrepet sosial kompetanse i nasjonale styrings- og veiledningsdokumenter?”. Dette er offentlige publiserte dokumenter som er tilgjengelig for alle interessenter, noe som gir meg tilgang til å studere de. Dette er dokumenter som vil gi meg en forståelse av Kunnskapsdepartementet sin definisjon av begrepet sosial kompetanse og deres intensjoner for praksisen av dette, som jeg er ute etter å tolke.

Å vurdere dokumenters autentisitet og troverdighet kan være vanskelig, men det er likevel nødvendig å vurdere hvordan datagrunnlaget for en studie kan påvirkes av dette (Grønmo, 2016, s. 137). Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, som er aktørene bak både opplæringsloven, LK06 og veilederen, opplever jeg som troverdig kilde da jeg forutser at de ikke har andre intensjoner enn å opplyse og veilede gjennom disse dokumentene. Forfatterne er de som de utgir seg for å være, noe som gjør at kilden kan regnes som autentisk og ekte.

Analyseprosess

Tekstanalysen av de utvalgte dokumentene har bidratt til å kunne svare på det første forskningsspørsmålet. Jeg begynner med å beskrive hva dokumentene sier om sosial kompetanse i opplæringen og eventuelle føringer de legger for opplæringen av denne kompetansen. De sitatene jeg har valgt ut som resultater fra tekstanalysen, opplever jeg som argumenterende for opplæring i sosial kompetanse, og jeg har tolket disse samt redegjort for

hvordan jeg oppfatter intensjonen til styringsdokumentene. Resultatene fra tekstanalysen presenteres i kapittel 4.1 Tekstanalyse.

Tekstanalysen bærer preg av en hermeneutisk tilnærming, som i praksis innebærer at forskeren forholder seg til egen erfaring og forforståelse ved gjenskapelse av en aktørs meninger. Grønmo (2016, s. 393) betegner hermeneutikk som fortolkningslære, hvor studiene vektlegger forskerens egen forforståelse av aktørene som undersøkes. Jeg leste dokumentene med formål om å tolke de, uten å vektlegge aktørens subjektive meninger og følelser. Tekstanalysen plasseres derfor i hovedsak innenfor et hermeneutisk perspektiv.

3.5. Intervju

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 77) er kvalitative intervjuer den mest brukte metoden for å samle inn kvalitative data på. Intervjuer gjør det mulig for forskeren å samle inn fyldig og omfattende informasjon om menneskers opplevelser om et fenomen. Samtaler er viktig for at mennesker skal forstå hverandre og gjennom intervjuer kan en få frem informantenes erfaringer og opplevelser. Da jeg i denne studien var ute etter å få et innblikk i læreres erfaringer knyttet til arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever, valgte jeg å benytte meg av kvalitativt intervju som metode.

Halvstrukturert intervju og utforming av intervjuguide

Et kvalitativt intervju kan utformes på ulike måter og med ulik grad av åpenhet og struktur (Thagaard, 2013, s. 97). For å undersøke læreres arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever benyttet jeg meg av halvstrukturerte intervju som utgangspunkt for samtalen. Halvstrukturerte intervju befinner seg mellom en ustrukturert og strukturert samtale, som styres av noen hovedspørsmål eller temaer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Jeg hadde på forhånd sett meg ut noen spørsmål jeg ønsket refleksjoner rundt, men var åpen for at samtalen kunne utdypes innenfor disse for å få en økt forståelse for informantenes erfaringer og opplevelser.

I forkant av intervjusamtalen utformet jeg en intervjuguide (vedlegg 1) med åpne spørsmål som dreide seg om deltakernes forståelse av begrepet sosial kompetanse, deres arbeid med minoritetsspråklige elever og vurdering av arbeidet. Før jeg utformet intervjuguiden vurderte jeg informasjonsbehovet mitt. Jeg tok utgangspunkt i problemstillingen min og forskningsspørsmål 2 og avklarte hvilken informasjon intervjuene mine skulle skaffe. Informasjonsbehovet for studien innebar å avdekke lærernes forståelse av begrepet sosial

kompetanse og erfaringene de hadde rundt arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever. For å få svar på dette lagde jeg ni spørsmål med den hensikt å få frem mest av informantenes opplevelser og erfaringer knyttet til temaet. Jeg ønsket i størst mulig grad å unngå ledende spørsmål for å hindre at jeg styrte informantene i en bestemt retning. Arbeidet med intervjuguiden bidro til å heve den interne validiteten til studien, da intervju var en meget egnet metode for å innhente data om læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til deres arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever.

Utvalg

I kvalitative undersøkelser er en primært ikke ute etter å generalisere, men en ønsker likevel at resultatene er overførbare til lignende miljøer (Halvorsen, 2008, s. 165). Overførbare resultater bidrar til å styrke den eksterne validiteten for studien, altså om resultatene kan overføres til liknende fenomener (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2011). Utvalget i studien må derfor kunne representere en større populasjon. Kvalitative studier baserer seg ofte på strategiske utvalg som vil si at deltakerne har egenskaper eller kvaliteter som i størst grad vil bidra til en forståelse av problemet og forskningsspørsmålet (Creswell, 2014, s. 189).

Det kvalitative datamaterialet i studien bygger på intervjuer av to lærere fra to forskjellige skoler i Nord-Norge. Skolene var aktuelle fordi de er flerkulturelle og har en høy andel av minoritetsspråklige i elevgruppa. Jeg rettet en formell henvendelse til rektoren ved totalt fire skoler som tok forespørselen min videre til lærerstaben. I henvendelsen søkte jeg etter lærere som har fullført lærerutdanning og har erfaring med minoritetsspråklige elever. Med erfaring spesifiserte jeg at de må ha eller tidligere hatt ansvar for opplæring av minoritetsspråklige elever enten i form av egne klasser eller i ordinære klasser med norske elever. Jeg hadde derfor satt noen kriterier for utvalget til studien. Denne seleksjonsmåten betegnes som marginalgruppe, der personene oppfyller kriterier som gjør at de kan ha en spesiell verdi for prosjektet (Mellin-Olsen, 1996, s. 28). Denne utvalgsmetoden sikret meg et utvalg av personer som oppfylte kriteriene jeg hadde satt, samtidig som de var villige til å delta i studien. Forskningsdeltakerne jeg gjennomførte intervju med har blitt anonymisert i denne oppgaven for å ivareta deres og elevenes personvern. Lærer 1, heretter L1, er kontaktlærer i en innføringsklasse med minoritetsspråklige elever fra 2.-4.trinn. Lærer 2, heretter L2, er kontaktlærer i en NOA-klasse (norsk som andrespråk) med minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet og oppover. Jeg har i etterkant sett utfordringer knyttet til at utvalget mitt

jobber i egne klasser med minoritetsspråklige, og ikke i ordinære klasser. Dette reflekterer jeg over i kapittel 3.6 Vurdering av studiens kvalitet.

Gjennomføring av intervju

I tråd med retningslinjene til NSD Personvernombudet for forskning utarbeidet jeg et informasjonsskriv (vedlegg 2) til forskningsdeltakerne der jeg opplyste om bakgrunn og formålet med studien, sentrale forutsetninger for intervjuet og informasjon om hvordan datamaterialet vil bli håndtert i etterkant av intervjuet. Jeg opplyste også om at deltakelse var frivillig, og at en når som helst kunne trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn. Deltakerne ble forespurt om å delta i forskningsprosjektet per e-post der jeg la ved informasjonsskrivet som jeg fikk signert i forkant av intervjuet.

Jeg ønsket at informantene på forhånd skulle ha mulighet til å forberede seg på spørsmålene og hva intervjuet skulle dreie seg om. De fikk derfor tilsendt intervjuguiden noen dager før selve intervjuet, noe som resulterte i reflekterte og gjennomtenkte svar på alle spørsmålene, samtidig som de knyttet svarene til konkrete situasjoner med elever. L2 hadde i tillegg tatt opp og diskutert intervju spørsmålene med kollegaer som også har erfaring med minoritetsspråklige og la frem deres tanker og erfaringer under intervjuet.

Intervjuene ble gjennomført i februar og mars 2018 ved personlig og direkte kontakt med informantene på deres respektive skoler. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbåndopptaker noe deltakerne samtykket til i informasjonsskrivet og i forkant av intervjuet. Hvert intervju varte i gjennomsnitt i 30 minutter.

Generelt opplevde jeg at stemningen under intervjuene var god og at den la til rette for en samtale hvor informantene følte seg trygg til å dele av egne erfaringer tilknyttet sitt arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever. Jeg opplevde at informantene ikke holdt tilbake under intervjusamtalen, og delte av alle erfaringer som var relevant til studien. Informantene knyttet beskrivelsene av arbeidet sitt opp mot konkrete opplevelser og situasjoner, som gjorde at jeg kunne følge deres refleksjoner og stille oppfølgingsspørsmål. Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål knyttet til konkrete hendelser opplevde jeg å få en større forståelse for situasjonene og informantenes arbeid.

Analyseprosess

Analysen av datamaterialet som fremkom fra intervjuene, baserer seg på en fenomenologisk tilnærming. I fenomenologiske studier fokuserer en på deltakernes oppfatninger og meninger

om fenomenet som undersøkes, og det betraktes som viktig at forskerens meninger og erfaringer ikke blir for fremtredende i analysen (Grønmo, 2016, s. 372). I analysen har jeg fokusert på å fremstille informantenes erfaringer så direkte som de fremkom i intervjuet, for senere å tolke og diskutere resultatene opp mot teorien fra kapittel 2 – Teoretisk grunnlag.

Jeg begynte analysearbeidet av intervjuene med å transkribere lydbåndopptakene relativt raskt etter hvert av intervjuene var gjennomført. Dette gjorde jeg for å ha intervjusituasjonen friskt i minnet. Intervjuene ble transkribert ordrett, men skrevet på bokmål da det faller meg mer naturlig enn å skrive på dialekt. Jeg leste over de ferdige transkripsjonene med lydbåndopptakeren på for å forsikre meg om at jeg hadde sitert informantene korrekt, og ikke utelatt relevante utsagn.

Den analytiske prosessen av intervjuene er inspirert av Braun og Clarke (2006) sin sekstrinnsprosess, med mål om å ”identifisere, analysere og rapportere mønstre (*temaer*) innenfor datamaterialet”.

Kategoriene jeg kom frem til under analysen ble utviklet fra datamaterialet. Dette er motsatt av å plassere data inn i allerede eksisterende teoretisk rammeverk, og defineres som en induktiv analyseprosess (Braun & Clarke, 2006, s. 6). I det følgende vil jeg redegjøre for analyseprosessen for datamaterialet fra de halvstrukturerte intervjuene, i de seks trinnene beskrevet av Braun og Clarke (2006, s. 9).

Trinn 1: Bli kjent med datamaterialet

Ved at jeg selv gjennomførte intervjuene og transkriberte de i etterkant, har jeg under hele prosessen hatt god innsikt i informasjonen forskningsdeltakerne har delt med meg. Under transkriberingen gjorde jeg meg opp noen tanker om aktuelle koder og kategorier, som ble tatt opp igjen senere i analyseprosessen.

Trinn 2: Innledende koding

Den innledende kodingen foregikk ved repetert lesing av transkripsjonene fra intervjuene. Jeg noterte refleksjoner og stikkord i margin for å skaffe meg en oversikt over hva informantene hadde snakket om under intervjuene.

Trinn 3 og 4: Søk og gjennomgang av temaer

Jeg leste gjennom datamaterialet og så etter koder som gikk igjen i transkripsjonene. Jeg laget meg en oversikt over koder som uttrykte samme mening og sorterte inn i en tabell. Kodene jeg til slutt endte opp med, representerer informantenes erfaringer og meninger som fremkom i intervjuene.

Trinn 5: Definere og navngi temaer

Prosessen med å definere temaer, eller kategorier, var tidkrevende og til tider utfordrende. Det har vært viktig for meg å kunne presentere kategorinavn som gjenspeiler innholdet på en betydningsfull måte. Arbeidet med dette trinnet ble ferdigstilt da betegnelsen på kategorien best mulig representerte innholdet i kategorien. Analysen resulterte i følgende fem kategorier, med tilhørende koder, presentert i tabell 2:

Tabell 2: Oversikt over kategoriene tilknyttet koder fra datamaterialet.

Kategori 1: Forståelse av begrepet sosial kompetanse	Evner
	Interaksjon med andre
	Atferd
	Integrering
	Vennskap
Kategori 2: Mål og forventninger	Sosial læreplan, mål
	Forventninger
	Konsekvent
	Belønningssystem
	Skole-hjem-samarbeid
Kategori 3: Sosial kompetanseutvikling	Variert undervisning
	Konfliktløsning
	Atferdsendring
	Temadager
	Lek
Kategori 4: Vurdering	Evalueringsmetoder
	Kollegaer
	Observasjon
	Uformell vurdering
Kategori 5: Inkludering av minoritetsspråklige elever	Åpenhet
	Kulturforskjeller
	Inkludering
	Rangstige/hierarki
	Grenseforskjeller

Trinn 6: Ferdigstilling av resultater/analyse

Jeg har valgt å inkludere både resultatene og resultatdiskusjonen i samme kapittel skrevet som en sammenhengende tekst under hver hovedkategori, totalt fem kategorier. Beskrivelse, tolkning og diskusjon av resultatene utdypes i kapittel 4 Empiri: Beskrivelse, tolkning og diskusjon, under delkapittel 4.2 Intervju.

3.6. Vurdering av studiens kvalitet

Datamaterialets kvalitet må sees i sammenheng med hva det skal brukes til, nemlig å belyse den aktuelle problemstillingen. Vurdering av kvaliteten skjer under hele forskningsprosessen, og jeg vil i det følgende redegjøre for de valgene jeg har gjort for å styrke studiens kvalitet. En systematisk framgangsmåte for å vurdere datakvaliteten i samfunnsvitenskapelige studier tar utgangspunkt i to overordnede kriterier for kvalitetsvurdering, reliabilitet og validitet (Grønmo, 2016, s. 237).

Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til forskningens datamateriale og nøyaktigheten av dette. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 23) betegner dette som hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan dataen bearbeides i etterkant.

I arbeidet med å styrke reliabiliteten til studien har jeg foretatt hensiktsmessige metodiske valg og vurderinger, for å samle inn valid data. Dette innebærer blant annet å beskrive utvalget hvor jeg hadde satt noen kriterier for å sikre at utvalget var representativt til å svare på forskningsspørsmålene.

Jeg sendte, som nevnt, intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuene. Min intensjon med intervjuene var å få frem lærernes erfaringer om temaet og jeg så på det som positivt om de fikk reflektere over spørsmålene før intervjusamtalene.

For å forsikre meg om at jeg siterte informantenes utsagn korrekt, leste jeg over de ferdige transkripsjonene samtidig som jeg hørte på lydbåndopptakene. En slik parallellgjennomgang⁴ mener Grønmo (2016, s. 249-250) kan bidra til å styrke studiens reliabilitet. Ut fra transkripsjonene og i tekstanalysen har jeg valgt ut relevante sitater som kan bidra til å belyse

⁴ Parallellgjennomgang innebærer å høre på lydopptaket samtidig som en leser gjennom transkripsjonen, for å sikre at en har skrevet informantenes utsagn riktig (Befring, 2015, s. 56).

forskningsspørsmålene, og presentert dette sammen med mine tolkninger i kapittel 4 Empiri – beskrivelse, tolkning og diskusjon.

I arbeidet med intervjuguiden forsøkte jeg å formulere spørsmål som ikke var ledende, slik at jeg skulle få frem informantenes meninger og ikke påvirke med egne tolkninger eller meninger. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) kan ledende spørsmål påvirke svarene informantene gir, og dermed også gyldigheten til datamaterialet. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål i intervjuene for å få en bredere forståelse av informantenes erfaringer. Spørsmålene dreide seg i hovedsak om å få informantene til å utdype og forklare om konkrete situasjoner.

I forskningsarbeidet har jeg også tatt noen valg som kan være utfordrende for reliabiliteten. Dette dreier seg om at jeg går inn i forskningen med en forforståelse som kan ha innvirkning på hvordan jeg tolker og forstår både tekstene jeg har analysert og utsagnene fra informantene. Ved tekstanalyse kan jeg risikere å ha utelatt relevant informasjon og/eller relevante dokumenter som kunne vært gjennomgått for analyse. For de dokumentene jeg har gjennomgått, vurderer jeg å ha kommet frem til relevant data som har bidratt til å svare på forskningsspørsmål 1, og som grunnlag for den overordnede problemstillingen.

Validitet

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 24) forklarer validitet som hvor relevant den innsamlede dataen er i forhold til fenomenet som undersøkes. Leseth og Tellmann (2014, s. 23-24) viser til flere former for validitet. *Intern* og *ekstern* validitet vil være aktuelle begreper for meg å anvende i vurderingen av studiens kvalitet. I det følgende vil jeg redegjøre for disse begrepene og valgene jeg har gjort som påvirker studiens validitet.

Intern validitet

Ifølge Leseth og Tellmann (2014, s. 23-24) innebærer intern validitet å vurdere i hvor stor grad resultatene er gyldige for utvalget og forskerens intensjoner med studien.

Mitt utvalg av informanter var en marginalgruppe, og måtte derfor oppfylle noen kriterier. Kriteriene for utvalget ble utviklet med tanke på å skaffe valid data til studien. Jeg opplevde at informantene følte seg trygg i intervjusituasjonen og at de delte av relevante erfaringer om sitt arbeid med sosial kompetanse hos de minoritetsspråklige elevene.

Utvalget av dokumenter beskriver Kunnskapsdepartementets intensjoner for opplæringen og vil dermed gi meg informasjon om det jeg ønsker å undersøke, og bidra til å svare på det første forskningsspørsmålet. Jeg har presentert utvalgte sitater fra tekstanalysen og intervjuene, da disse representerer relevant data for å svare på forskningsspørsmålene. Dette vitner om at det innsamlede datamaterialet er gyldig for mine intensjoner med studien.

Ekstern validitet

Ekstern eller ytre validitet dreier seg om hvorvidt studiens resultater kan generaliseres til å gjelde for andre enn utvalget eller ikke. Dette innebærer at en klarer å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i for personer i andre sammenhenger (Grønmo, 2016, s. 240).

Et lite utvalg og få informanter gjør det vanskelig for meg å generalisere resultatene til å gjelde en større populasjon. Som et forsøk på å heve den eksterne validiteten på studien, anvendte jeg et kriteriebasert utvalg av informanter. L2 hadde også diskutert spørsmålene i intervjuguiden med de andre lærerne som arbeidet med minoritetsspråklige elever på sin skole, i forkant av intervjuet. Det er derfor sannsynlig å tenke at resultatene i datainnsamlingen ikke bare representerer erfaringene og arbeidet hos lærerne jeg har intervjuet, men at de også *kan* representere flere lærere i den norske skolen. Studiens målsetning var å bidra til økt kunnskap om arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever. Mine informanter har gjennom intervjuene delt av egne erfaringer og refleksjoner om sitt arbeid som kan være til inspirasjon for andre lærere i tilsvarende situasjon.

Jeg ser også utfordringer knyttet til utvalget av informanter jeg endte opp med å intervju. Begge jobber i egne klasser for minoritetsspråklige elever, og dette kan tenkes å påvirke både deres arbeid og også hvordan elevene responderer, kontra i ordinære klasser. Det kan tenkes at jeg hadde fått andre resultater om jeg hadde hatt informanter som hadde vært lærer i ordinære klasser, og dette er noe som kan belyses gjennom videre forskning.

3.7. Forskningsetiske vurderinger

De forskningsetiske vurderingene presentert i dette kapittelet er basert på de forskningsetiske retningslinjene fra NSD Personvernombudet for forskning og Universitetet i Tromsø. Intervjusamtalene begynte etter vurderingen fra NSD var mottatt (vedlegg 3). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet

forskningsetiske retningslinjer som skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon (NESH, 2016, s. 5). Når forskningen omhandler personopplysninger skal forskeren både informere og innhente samtykke fra forskningsdeltakerne. Informantene skal få tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet og ha reelle muligheter til å trekke seg uten at dette har negative konsekvenser for dem (NESH, 2016, s. 14-15). Jeg informerte deltakerne gjennom et informasjons- og samtykkeskriv (vedlegg 2) i forkant av intervjusamtalene. Som en introduksjon til intervjuene påpekte jeg at personsensitive opplysninger ikke har relevans for studien, men at dersom det skulle komme frem slike opplysninger underveis i intervjuet ville disse bli anonymisert og ikke bli brukt i avhandlingen. Informasjonsskrivet inneholdt også beskrivelse av bakgrunn og formålet med prosjektet, informasjon om lydbåndopptak og hvordan datamaterialet skulle håndteres underveis og i etterkant av prosjektslutt. Forskningsdeltakerne ble informert om deres rett til å når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, uten å oppgi grunn.

4. Empiri - Beskrivelse, tolkning og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere empirien som fremkom av tekstanalysen og intervjuene, og bruke teorien fra kapittel 2 – Teoretisk grunnlag for å tolke og diskutere resultatene.

4.1. Forskningsspørsmål 1: Hva innebærer begrepet sosial kompetanse i nasjonale styrings- og veiledningsdokumenter?

For å kunne besvare forskningsspørsmål 1 har jeg tatt for meg ulike styringsdokumenter for grunnskoleopplæringen, og tolket hva disse sier om sosial kompetanse. Utvalget er redegjort for i kapittel 3.4 Tekstanalyse, og består av dokumentene: den generelle delen av læreplanen, opplæringsloven, prinsipper for opplæringen, ny overordnet del av læreplanen og Utdanningsdirektoratet sin veileder for utvikling av sosial kompetanse.

Den generelle delen av læreplanen

Den generelle delen av læreplanen utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven og angir overordnede mål for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 1). Innledningsvis defineres målet for opplæringen, som er:

... å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi. (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 2).

Jeg oppfatter dette utsagnet som at skolen, i tillegg til å være en arena for faglig utvikling, også skal bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Flere av de fem grunnleggende dimensjonene for sosial kompetanse, som er presentert i teorikapitlet, viser tilbake til dette. Utvikling av elevenes evne til å samarbeide med andre er et sentralt mål for opplæringen, samtidig som elevene skal kunne ta ansvar for seg selv og de rundt seg. *Å stå andre bi*, tolker jeg som elevens evne til å vise empati og omsorg for andre.

Videre i innledningskapitlet står det at opplæringen må *”... lære de unge å se framover og øve evnen til å treffe valg med fornuft. Den må venne dem til å ta ansvar - til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og å bedømme dem med etisk bevissthet.”* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 2). Dette oppfatter jeg som elevens evne til å ta ansvar og konsekvensene for egne handlinger og se at hvordan de oppfører seg påvirker andre rundt seg.

Den generelle delen av læreplanen viser til at det sosiale miljøet spiller inn på elevenes faglige utbytte:

Skolen som læringsmiljø strekker seg ut over den formelle opplæring og forholdet mellom elev og lærer. Et bredt læringsmiljø omfatter samhandling mellom alle voksne og elever. Et godt og utviklende læringsmiljø har sin rot i felles forståelse av skolens mål. Forholdet mellom elevene - og elevkulturens verdsett - er en vesentlig del av læringsmiljøet. (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 18).

Jeg tolker dette som at å utvikle elevenes sosiale kompetanse ikke er skolens ansvar ene og alene, men en fellesoppgave mellom hjem og skole. Det er viktig at skolen legger til rette for et godt samarbeid med foreldre og foresatte, slik at elevene blir hjulpet inn i sosiale utviklingsprosesser både på skolen og i hjemmet. Gjennom å formidle skolens sosiale læringsmål og forventninger til elevene, legges det til rette for at hjemmet kan formidle lignende holdninger og verdier. Viktigheten av et godt samarbeid mellom foreldrene i klassen presiseres også i den generelle delen av læreplanen:

Dersom skolene skal fungere godt, forutsettes ikke bare at elevene kjenner hverandre, men at også foreldrene kjenner både hverandre og hverandres barn. Dette er nødvendig om de skal kunne sette felles standarder for barnas og de unges aktivitet og atferd (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 18).

En sosial ferdighetsdimensjon jeg har presentert i forbindelse med sosial kompetanse er selvhevdelse. Opplæringen og utviklingen av elevenes sosiale kompetanse skal bidra til at elevene skal *”bryte med selvopptatthet og tro på den sterkeste rett, samt gi styrke til å stå alene, gå på tvers og ikke legge seg flat eller bøye av for andres meninger”* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 22). Formålet med opplæringen innebærer også *”å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter - og evne til å virke og arbeide i lag”* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 22). Skolen har altså som mål å utvikle elevers selvhevdelse og dermed også deres sosiale kompetanse, gjennom personlig og sosial utvikling. Jeg oppfatter det som at læreplanen har som mål å utvikle individer som er selvstendige og trygge på seg selv, samtidig som de kan samhandle med andre. Dette er i utgangspunktet motstridende formål, men viktig for den personlige utviklingen til elevene.

Den generelle delen av læreplanen omfavner også mangfoldet i samfunnet vårt, og insinuerer at mangfold gir gode muligheter for læring:

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir” (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 4).

Dette tolker jeg dithen at skolen skal anerkjenne og bruke de mulighetene og ressursene minoritetsgrupper og andre kulturer gir, samt lære elevene om toleranse og respekt for andre. Dette innebærer blant annet at elever skal lære å samarbeide med andre personer eller grupper som er forskjellig fra en selv.

Nykommere i et land, som ikke deler de felles referanserammene, blir ofte outsiders fordi andre ikke kan ta for gitt hva de vet og kan - de trenger stadig ekstra forklaringer. (...) Opplæringen må derfor gi gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 15).

LK06 belyser her utfordringene minoritetsspråklige elever kan oppleve, både knyttet til den faglige og den sosiale opplæringen som foregår i skolen. Samtidig kommer det frem hvordan opplæringen skal møte disse utfordringene på, gjennom oppbygging av kunnskap, ferdigheter og holdninger hos elevene. Det synes for meg at viktigheten av at alle elever, uavhengig av bakgrunn, får den opplæringen og tilpasninger de har krav på, noe skolen er pliktig til å gi.

Opplæringen bør organiseres slik at det ivaretar og bidrar til utvikling hos elevene. *”Det fremste mål for utdanning er utvikling. Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner”* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 5). Dette utsagnet tolker jeg dithen at opplæringen har som mål å utvikle elever både faglig og sosialt, gjennom å *prøve evner*, altså utvikle kompetanse gjennom erfaring. Elevene *”...utvikler sine skapende evner til å tenke, tale, skrive, handle og føle ved å innlemmes i de voksnes verden og tilegne seg de voksnes ferdigheter”* (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 5).

Den generelle delen av læreplanen er, som navnet tilsier, generell. Den beskriver overordnede mål og hensikter med opplæringen, men det står ikke konkret hvordan det kan jobbes med sosial kompetanse. Dette bidrar til at dette arbeidet er utfordrende i praksis. Flere skoler utvikler egne sosiale planer med konkrete mål og aktiviteter for hvordan både lærere og elever kan jobbe med det sosiale læringsmiljøet på skolen. Dette er ikke pålagt, men i Utdanningsdirektoratet sin veileder for skolen⁵ om utvikling av sosial kompetanse anbefales det at skolene har en sosial læreplan med tydelige mål og forventninger til sosialt kompetent elevatferd (Jahnsen m.fl., 2008, s. 29). Alle utdragene jeg har hentet fra den generelle delen tydeliggjør likevel skolens ansvar for utvikling av elevers sosiale kompetanse. Slik det

⁵ Redegjørelse for og analyse av Utdanningsdirektoratet sin veileder for skolen om utvikling av sosial kompetanse kommer senere i kapittel 4, under Utvikling av sosial kompetanse – veileder for skolen.

fremkommer i den generelle delen må dette integreres i det faglige arbeidet og være en kontinuerlig prosess gjennom hele opplæringsløpet.

Opplæringsloven

Opplæringsloven er en nedfelt lov for grunnsopplæringen og omhandler plikter og rettigheter forbundet med opplæring og skolegang i Norge.

Opplæringsloven § 9a-3 pålegger skolen å drive et ”[...] *aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosial tilhørighet*” (Opplæringsloven, 1998). Her tydeliggjøres skolens ansvar for å legge til rette for et arbeid som fremmer sosial tilhørighet og trygghet, slik at læringsmiljøet blir best mulig. Slik det også fremkommer i den generelle delen, er ”*trygghet en vesentlig forutsetning for læring*” (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 14). Jeg opplever at ordlyden i § 9a-3, *aktivt og systematisk arbeid*, viser til at arbeidet med å fremme et godt psykososialt miljø skal foregå kontinuerlig, og være tilknyttet konkrete mål og forventninger. Jeg mener dette argumenterer for at skolene bør ha en sosial læreplan som kan tydeliggjøre, samt konkretisere skolens og lærernes arbeid med å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

I § 2-3 presenteres innholdet i grunnskoleopplæringen, ”*Grunnskoleopplæringa skal omfatte kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring*” (Opplæringsloven, 1998). Dette betyr at opplæring i sosiale ferdigheter og sosial kompetanse skal være en del av grunnskoleopplæringen på lik linje med skolefagene.

I § 9a-8 står det at ”*elevane skal få ta del i planlegginga og gjennomføringa av arbeidet for eit trygt og godt skolemiljø*” (Opplæringsloven, 1998). Gjennom elevmedvirkning vil elevene utvikle ansvarsferdighetene sine, i tillegg til andre sosiale ferdigheter som er nødvendig for å kunne delta i det sosiale fellesskapet med andre elever og lærere.

De paragrafene som er trukket frem i dette kapitlet peker på skolens ansvar for å tilrettelegge for arbeid med sosial kompetanse gjennom hele skoleløpet. Om skolen skal kunne oppfylle opplæringslovens formål, må undervisning i sosiale ferdigheter ha en sentral plass i undervisningen. Det er et kontinuerlig arbeid som skal være en del av den daglige skolehverdagen.

Prinsipper for opplæringen

Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelsene og forskrifter til opplæringsloven, samt læreplanverket for opplæringen. Prinsippene tydeliggjør skoleeiers ansvar for at opplæringen samsvarer med lover og forskrifter, og er i tråd med menneskerettighetene og tilpasses den enkeltes behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 1). Videre sier prinsippene at ”*opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter*” (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2). Dette forteller oss nok en gang at grunnopplæringen skal omfatte mer enn kun den faglige kunnskapen, men også gi elevene en personlig og sosial utvikling for å kunne delta og bidra i samfunnet.

For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 3).

Ordlyden *legge til rette for* viser til skolens ansvar for at elevene får mulighet til å utvikle sin sosiale kompetanse gjennom ulike former for samhandling, problem- og konflikthåndtering. I likhet med formålet i opplæringsloven om et *aktivt og systematisk arbeid*, opplever jeg at ordlyden i dette avsnittet også argumenterer for at skolen bør utforme en sosial læreplan som et hjelpemiddel for å strukturere opplæringen av sosiale ferdigheter med mål om å utvikle den sosiale kompetansen til elevene.

Gjennom prinsipper for opplæringen poengteres viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og hjem, slik både den generelle delen og opplæringsloven også gjør. Et godt skole-hjem-samarbeid er sentralt både for den enkelte elev og for å skape et godt læringsmiljø i klassen og på skolen. Dette begrunnes med at ”*(...) foreldrene/de foresatte skal ha reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt*” (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 6). Det åpnes opp for at foreldrene skal få bidra og ha muligheten til å påvirke barnas læringsarbeid, hvor gjensidig kommunikasjon er nøkkelen til at dette samarbeidet vil fungere godt.

Elevmedvirkning er også viktig for utvikling av den sosiale kompetansen, som belyst i prinsipper for opplæringen: ”*I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen*” (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 4). Ved å bidra i planlegging og gjennomføring av

undervisning, vil blant annet elevers evne til samarbeid, empati og ansvarlighet komme til syne. Elevene må samhandle med medelever og lærere, vise respekt for andre og deres forslag samt diskutere og komme frem til felles løsninger på utfordringer.

Ny overordnet del av læreplanen: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Den nye overordnede delen av læreplanen som ble fastsatt i september 2017, har hjemmel i opplæringsloven og må leses i lys av denne samt andre regelverk for grunnopplæringen. Sosial læring og utvikling presenteres tidlig i denne delen og jeg opplever at det er et argument for at dette bør stå sentralt i opplæringen. Innledningsvis i delkapittelet om sosial læring og utvikling står det at *”skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Ordlyden i dette sitatet viser at den sosiale og faglige læringen henger sammen og at dette er et kontinuerlig arbeid som skal foregå i skolehverdagen. Elevene skal få mulighet til å utvikle den sosiale kompetansen gjennom arbeid med skolefagene og andre aktiviteter i skolens regi.

Videre står det *”å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I dette avsnittet står det at samhandling med andre er sentralt i sosial læring og at arbeid med å utvikle elevenes evne til dialog og empati skal være en del av skolens arbeidsområder.

Den nye overordnede delen vektlegger også skole-hjem-samarbeidet og det felles ansvaret skolen og hjemmet har for å skape et trygt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette kommer frem i delkapittelet om et inkluderende læringsmiljø, hvor det står at *”de ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Å legge til rette for utvikling av et inkluderende fellesskap som sammen fremmer helse, trivsel og læring for alle er hovedsakelig skolens ansvar, men både foreldre og foresatte, samt elevene har et ansvar for å bidra til dette fellesskapet.

Utvikling av sosial kompetanse – veileder for skolen

I 2003 ble det utarbeidet en veileder for skolen om utvikling av sosial kompetanse. I tråd med Kunnskapsløftet skal arbeidet med sosial kompetanse være en del av all opplæring og Utdanningsdirektoratet ønsket derfor en revidert og oppdatert utgave av denne veilederen i forhold til det nye læreplanverket, LK06. Ifølge den reviderte og oppdaterte utgaven fra 2008, skal opplæringen bidra til at elever blant annet får øve seg i samhandling og problem- og konflikthåndtering. Videre står det også at opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og fritiden generelt (Jahnsen m.fl., 2008, s. 3).

Det argumenteres også for at skolene bør utvikle: ”... en skoleomfattende sosial læreplan med klart uttrykt mål og forventninger til sosialt kompetent elevatferd” (Jahnsen m.fl., 2008, s. 29). En sosial læreplan med tydelige mål og forventninger kan bidra til en mer strukturert opplæring og dermed bedre utvikling av elevenes sosiale kompetanse. I denne veilederen legges det også frem forslag til utforming av en sosial læreplan og hva den kan inneholde. Det anbefales å utarbeide tydelige sosiale læringsmål, der en fokuserer på konkrete sosiale ferdigheter å jobbe med innenfor et tidsperspektiv (Jahnsen m.fl., 2008, s. 31). Med en slik oppfordring tolker jeg at Utdanningsdirektoratet ser et forbedringspotensial hos skolene når det kommer til sosial kompetanse, og ønsker å bidra til en bedre opplæring av dette.

Videre argumenterer Jahnsen m.fl. (2008) for at sosiale ferdigheter bør integreres i alle skolens fag gjennom ulike aktiviteter, prosjekter og arbeidsmåter som fremmer sosiale ferdigheter: ”Det er viktig at lærerne legger vekt på arbeidsmåter som utvikler ulike deler av elevenes sosiale kompetanse, blant annet samarbeid, konfliktløsning og positiv selvhevdelse” (Jahnsen m.fl., 2008, s. 32). Elevers sosiale ferdigheter utvikles gjennom erfaring og egen bruk av ferdighetene i passende situasjoner. Tverrfaglig arbeid om temaer som naturlig tar opp elementer av sosial kompetanse trekkes frem som positivt i utvikling av elevenes sosiale kompetanse (Jahnsen m.fl., 2008, s. 32). Dette viser til at opplæringen i sosial kompetanse skal foregå gjennom hele skoleløpet og inngå i alle aktiviteter på skolen.

I likhet med Gresham og Elliott (2002) argumenterer også Jahnsen m.fl. (2008, s. 41) for å bruke situasjoner som oppstår i løpet av skoledagen som utgangspunkt i læring av sosiale ferdigheter og kunnskaper. Dette danner grunnlag for øving i ferdigheter som er knyttet til gruppen og til situasjoner som elevene kan havne i senere (Jahnsen m.fl., 2008, s. 41).

Både opplæringsloven og LK06 understreker viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid i elevenes sosiale og faglige utvikling. Jeg finner støtte i dette i Utdanningsdirektoratet sin veileder, der de hevder at sosial kompetanse er en fellesoppgave for hjem og skole. Skolen er en viktig sosial arena for barn og sosial kompetanse kan derfor være et felles tema når foresatte og lærere møtes (Jahnsen m.fl., 2008, s. 43).

Naturlig nok er det mange av de samme argumentene for opplæring i sosial kompetanse i denne veilederen, som de jeg fant i opplæringsloven og delene av LK06. Dette viser igjen bare hvor viktig det er at skolen legger til rette for læring og utvikling av sosial kompetanse i løpet av skolehverdagen.

Svar på forskningsspørsmål 1

Denne tekstanalysen har bidratt til å svare på forskningsspørsmål 1: *Hva innebærer begrepet sosial kompetanse i nasjonale styrings- og veiledningsdokumenter?*

Analysen viser at de nasjonale styringsdokumentene for skolen har en klar intensjon om at sosial kompetanse skal være en sentral del av grunnopplæringen. Slik jeg har tolket dokumentene fremkommer det at utvikling av sosiale ferdigheter skal inngå i skolehverdagen som en kontinuerlig prosess. Skolen har det overordnede ansvaret, men det presiseres at foreldre, foresatte og elever også har et medansvar for å bidra til å skape et trygt og godt læringsmiljø.

I Utdanningsdirektoratet sin veileder om utvikling av sosial kompetanse, anbefales det at skolene utformer en sosial læreplan med tydelige mål og forventninger til sosial kompetent elevatferd (Jahnsen m.fl., 2008, s. 29). Dette mener jeg det også argumenteres for i læreplanverket og opplæringsloven gjennom bruk av ordlyd som *aktivt og systematisk arbeid*. Tekstanalysen presenterer tydelige argumenter for at arbeid med sosial kompetanse, ifølge læreplanverket LK06 og opplæringsloven, skal være en del av grunnopplæringen i skolen. Dette bringer meg videre til forskningsspørsmål 2, hvor jeg ønsket å undersøke læreres erfaringer knyttet til arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever. Empiri og diskusjon av intervjuene presenteres i følgende delkapittel, 4.2 Intervju.

4.2. Forskningsspørsmål 2: Hvordan arbeider lærere med opplæring av sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever?

I dette delkapittelet vil jeg presentere resultatene som fremkom i analysen av intervjuene om lærernes erfaringer knyttet til arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever. I presentasjonen av resultatene brukes ordrette sitater fra informantene som grunnlag for egne og teoretiske fortolkninger under drøftingen i hver kategori. Drøftingsdelen innenfor noen av kategoriene omfatter flere temaer fra intervjuene og jeg ser derfor at det er hensiktsmessig å systematisere dette med overskrifter i kursiv. Avslutningsvis i dette delkapittelet vil jeg komme med et svar på forskningsspørsmål 2.

Kategori 1: Forståelse av begrepet sosial kompetanse

Denne kategorien inneholder empiri og diskusjon knyttet til lærernes forståelse av sosial kompetanse.

Funn

På spørsmål om hva lærerne legger i begrepet sosial kompetanse, svarer L1:

Jeg tenker jo at det er å ha en evne til å delta i interaksjon med andre. Ja, evne til å forholde seg til andre.

L2 svarer følgende på samme spørsmål:

...det her med vennskap. Og atferd. Hvordan man... og integrering. Kanskje det mest.

Drøfting

Den overordnede problemstillingen for studien er å undersøke om det er samsvar mellom intensjonene i styringsdokumentene og læreres praksis av opplæring i sosial kompetanse. Derfor så jeg det som nødvendig at første spørsmål i intervjuene omhandlet lærernes forståelse av begrepet sosial kompetanse. L1 beskrev sosial kompetanse som en *evne til å delta i interaksjon med andre*. Dette samsvarer med formålet for opplæringen i den generelle delen i læreplanen, der *"evnen til å virke og arbeide i lag"* er et av målene (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 22).

L2 hadde en mer spesifisert forståelse av sosial kompetanse og inkluderte blant annet vennskap og atferd i sin forklaring. Hun knytter sosial kompetanse opp mot en atferd som kan

bidra til å etablere vennskap, som også står sentralt i Ogden (2009, s. 207) sin definisjon av sosial kompetanse.

Begge lærerne hadde en forståelse av sosial kompetanse knyttet til evnen til å samhandle med andre, som Nordahl m.fl. (2005, s. 192) hevder er vesentlig i prosessen for å etablere og opprettholde vennskap. Sosial kompetanse innebærer likevel mer enn kun å anvende de sosiale ferdighetene. Bloom (1956, s. 38-39) forklarer dette ved at kombinasjonen kunnskap om og anvendelse av ferdigheter utgjør en kompetanse. Dette opplever jeg at informantene ivaretar ved å ha definerte sosiale mål på ukeplanen. Dette diskuteres i påfølgende kategori om mål og forventninger.

Kategori 2: Mål og forventninger

Denne kategorien dreier seg om mål og forventninger knyttet til elevenes sosiale kompetanse.

Funn

Jeg spør lærerne om skolen har utarbeidet en lokal **sosial læreplan**:

L1 svarer:

Ja, vi har den her. Og den er jo delt inn i de samme områdene som er i læreplanen. Også er det forskjellige bobler da. De her rosa boblene er sånn grunnleggende, mens de blå er litt mer avansert og de grønne er for de mest.. de som kan reflektere og diskutere mer sånn.

Videre legger hun til følgende om **sosiale mål** på ukeplanen:

Elevrådet på skolen velger liksom et fokusområde for en periode, også setter jeg da et mål fra det området på ukeplanen så jobber vi med det en uke eller to i slengen.

L2 svarer umiddelbart at skolen ikke har en sosial læreplan, men i etterkant av intervjuet sendte jeg mail og forhørte meg om de innad i klassen(e) har utarbeidet sosiale læringsmål eller ukesmål for sosial kompetanse, hvor hun skriver:

Mange klasser har sosiale mål på ukeplanen, og det jobbes med sosial kompetanse på ulike trinn. På småtrinnet bruker de Zippys venner⁶. På mellomtrinnet har de et annet opplegg, men jeg husker ikke hvilket, og på ungdomstrinnet har hvertfall 8. klasse sosiale mål på ukeplanen.

På spørsmål om hvilke **forventninger** de har til elevene i klassen, svarer L1:

⁶ Zippys venner er et program for småskoletrinnet for å jobbe systematisk med å fremme god psykisk helse og et godt psykososialt miljø. Programmet omhandler håndtering av følelser, kommunikasjon, vennskap, konflikter og endringer i livet (Voksne for barn, u.å).

Tja, det går mer på enkeltelevne. Når jeg blir kjent med de, så ser jeg hva jeg kan forvente. Hvis jeg har en elev som er fjerdeklassing, men kommer fra Somalia og bare har vært vant til å jobbe liksom, ikke gått på skole og ikke vant til å leke, så forventer jeg kanskje det samme som jeg ville forventet av en unge i barnehagen i Norge.

L2 svarer i sitt intervju:

Vi forventer jo mer av de som er eldre. Og det er jo klart at det er forskjell på om de har gått på skole tidligere eller ikke, og hva de har gjort.

Jeg spør lærerne om hvilke tanker de har om **skole-hjem-samarbeid** med minoritetspråklige foreldre, hvor L1 svarer:

Det er også veldig forskjellig fra foreldre til foreldre. Noen er veldig vant til å samarbeid med skolen og er veldig tilgjengelig på mail og telefon, og kan enten engelsk eller litt norsk. Mens noen må jeg gå gjennom morsmåslæreren, og få dem til å oversette og tolke og ja.. men jeg opplever at foreldrene er veldig opptatt av å gjøre det som er rett og de har lyst til å hjelpe oss.

L2 forteller:

Det varierer jo litt, men de fleste er veldig åpne og ønsker ungene sitt beste. Men vi må jo bruke telefontolk, og det er jo litt ulempe.

Drøfting

Sosial læreplan/mål

I Utdanningsdirektoratet sin veileder om utvikling av sosial kompetanse, fremkommer det at skolene bør ha en sosial læreplan med tydelige mål og forventninger til sosial kompetent elevatferd (Jahnsen m.fl., 2008, s. 29). I oppsummeringen av tekstanalysen av læreplanverket beskrev jeg hvordan jeg opplevde at det også argumenteres for utforming av lokale sosiale læreplaner. Ordlyd som *”aktivt og systematisk arbeid og legge til rette for at elevene skal utvikle sin sosiale kompetanse”*, mener jeg tydelig argumenterer for at skolene bør utvikle en lokal sosial læreplan, slik at skolens mål og forventninger om sosial kompetent elevatferd er definert og presentert for alle på skolen og andre involverte, som foreldre/foresatte.

I intervjuene fremkom forskjeller som jeg tror er representativ for skolene i Norge, at en skole hadde utformet en sosial læreplan og den andre ikke hadde det. Det er ikke pålagt at skolene skal ha en sosial læreplan, som naturligvis dermed skaper en variasjon i forekomsten av dette. L1 hadde med skolens sosiale læreplan med en konkretisering av hva sosial kompetanse betyr i form av empati, selvkontroll, ansvarlighet, samarbeid og selvhevdelse. Dette er de kompetanseområdene som både fremkommer i læreplanen og som Gresham & Elliott (1990, referert i Ogden, 2009, s. 211) har delt sosiale ferdigheter inn i. Videre fortalte L1 at elevrådet

på skolen velger et fokusområde for sosial kompetanse som hele skolen skal fokusere på i en tidsperiode. L1 velger deretter ut et mål fra dette fokusområdet som hun skriver på ukeplanen, slik at elevene har konkretisert målet de skal jobbe med i den perioden. Elevene får på denne måten beskrevet tydelige mål og forventninger til deres atferd, som samsvarer både med anbefalingene fra Utdanningsdirektoratet og læreplanverket. Mål på ukeplanen kommuniseres på denne måten til hjemmet, og inviterer til et samarbeid om et felles mål for elevene. I den generelle delen vektlegges et godt skole-hjem-samarbeid slik at foreldrene har muligheten til å bidra og påvirke barnas læringsarbeid, både faglig og sosialt. Ved å gi foreldrene informasjon om hvilke mål og forventninger som gjelder på skolen, gjennom sosiale og faglige mål på ukeplanen, vil foreldrene kunne arbeide med det samme målet hjemme som vil gi større læringsutbytte og stabilitet for elevene.

L1 fortalte også om samarbeidet med morsmållærerne på skolen og hvordan de bidro til at elevene forsto de sosiale målene. Dette samarbeidet er viktig for at elevene forstår hvilke mål og forventninger som gjelder. Ved at de får forklart målene på morsmålet får en repetert målet og elevene får gjennomgått målene både på norsk og sitt eget morsmål.

Etttersom skolen L2 jobber på ikke har utarbeidet en overordnet sosial læreplan, er det opp til lærerne hvordan de legger opp den sosiale opplæringen. Hun skriver i mailen at mange klasser har sosiale mål på ukeplanen og at noen klasser følger sosiale undervisningsprogrammer som for eksempel Zippys venner. Dette vitner om at flere av lærerne selv er bevisst på å inkludere sosial læring i skolehverdagen, til tross for at skolen ikke har en overordnet sosial læreplan. Sosiale programmer, som for eksempel Zippys venner, har en systematisk oppbygging av opplæring i sosiale ferdigheter og jobber med å fremme god psykisk helse og et godt psykososialt læringsmiljø på skolen (Voksne for barn, u.å).

Forventninger

Begge lærerne forteller at de har ulike forventninger til de ulike elevene i gruppa. Dette er nok noe lærere for norske elever også kan kjenne seg igjen i, da det er individuelle forskjeller i en elevgruppe uavhengig av etnisitet og kulturell bakgrunn. Både L1 og L2 forteller at de har hatt elever som aldri har gått på skole før og at dette gjør at de ikke kan forvente like mye av de som av de som har erfaring fra tidligere skolegang. Dette bunner i hovedsak ut i at vi har ulik kulturell bakgrunn og at forventningene til barn i de ulike kulturene kan være svært forskjellig. Begge lærerne forteller at de minoritetsspråklige elevene ikke har samme

referanserammer som norske elever, noe som krever grundig opplæring og undervisning i grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. I den generelle delen av læreplanen presiseres det at opplæringen må gi gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos elevene, slik at minoritetselevne ikke faller utenfor grunnet ulike referanserammer (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 15). Dette betyr at lærere må tilpasse opplæringen og sørge for å gi elevene en grundig innføring av både grunnkunnskaper, grunnferdigheter og holdninger som gjelder her.

Skole-hjem-samarbeid

Et utfordring ved skole-hjem-samarbeid med minoritetsspråklige foreldre er språket. Aamodt (2017b, s. 98) poengterer viktigheten av et felles språk å kommunisere på, for å ta hensyn til de foresattes ulike språk og kulturelle kompetanse. For å møte de minoritetsspråklige foreldrene kan tolk eller flerspråklige lærere benyttes. Både L1 og L2 forteller at de bruker tolk eller morsmålslærerne som hjelp i kommunikasjonen med foreldrene. L2 synes foreldresamarbeidet kan være krevende, da de ikke har tospråklige lærere ved skolen og i mange tilfeller må bruke telefontolk. Likevel presiserer hun at *"de fleste er veldig åpne og ønsker ungene sitt beste"*, som hun opplever bidrar til et enklere skole-hjem-samarbeid. Også L1 beskriver at de foresatte er interessert i å bidra til et godt samarbeid med skolen, men at kommunikasjonen varierer både med tanke på språkutfordringer og de foresattes tilgjengelighet.

Kategori 3: Sosial kompetanseutvikling

Denne kategorien dreier seg om hvordan lærerne jobber med sosial kompetanse hos de minoritetsspråklige elevene.

L2 fortalte at de ikke hadde spesifikt fokus på undervisning i sosial kompetanse og at de baker det inn i den faglige undervisningen. Likevel presiserer hun at det kommer an på elevgruppa og om elevene har erfaring fra skole fra før eller ikke. I løpet av intervjusamtalen kommer vi inn på lek og temadager, som hun har god erfaring med. L1 forteller om varierte arbeidsmåter og hvordan hun bruker blant annet rollespill, tegning og lek i arbeidet med sosial kompetanse. På bakgrunn av dette vil denne kategorien ha en overvekt av L1 sine erfaringer og eksempler, med innslag av L2 under undertemaet Lek og temadager.

Funn

Et spørsmål i intervjuguiden omhandler **hvilke aktiviteter lærerne bruker i opplæring av elevenes sosiale ferdigheter og kompetanse**. L1 viser boka Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok av Gresham og Elliott (2002) og forteller:

For i den står jo forskjellige sånne opplegg til hvordan en kan jobbe med de sosiale målene da. At man først skal introdusere det, også liksom vise det også ja.. en sånn oppskrift på hvordan man jobber med det. Og det er jo variert.

Intervjusamtalen vinkles inn på **konflikthåndtering**, hvor L1 forteller om tegning som hjelpemiddel for å forstå situasjoner som oppstår:

Vi bruker mye tegning da. Hvis det er noen som kommer til meg og gråter, også vet ikke jeg hvorfor de er lei seg, så kan jeg prøve å få dem til å tegne hva som har skjedd. Og noen ganger kan jeg vise de et bilde av skolegården også får jeg de til å peke.

Hun legger til:

Også bruker vi mye rollespill for å vise hva som er rett atferd da. Og også vise hva som ikke er rett atferd. Og noen ganger har vi rollespill med en konkret situasjon de har opplevd ute også prøver vi å spole tilbake tiden også kan vi spille den ut på nytt, og da skal de reagere på en annen måte enn de gjorde ute. Også skal man liksom se hvordan situasjonen utarter seg.

L1 forteller også om **sin rolle i lærer-elev aktiviteter**:

Noen ganger er det en slags trekant, at jeg liksom instruerer en elev i korrekt atferd da, også skal de øve på det med meg først også skal de øve på det med en elev. For eksempel har vi øvd på hvordan man skal si unnskyld på en ordentlig måte, og da har de først øvd med meg, også skal de gjøre det med en person i en autentisk situasjon, og si unnskyld.

Hun er også bevisst på **elevenes rolle i slike rollespill** og presiserer:

Jeg prøver jo å være bevisst på å ikke bruke elever i rollespill som kan være en ulempe for dem eller sette de i et dårlig lys. For eksempel hvis det er en elev som man vet typisk bruker å gjøre noe og de andre elevene vet det, så tar jeg ikke inn den eleven som det negative eksempelet.

L1 forteller videre om ting de gjør for å **øve på sosial kompetanse**:

Vi prøver jo å ha et fokus på hva de skal gjøre og ikke på hva de ikke skal gjøre. Også har vi prøvd oss på et slags belønningssystem, de har en sånn stjernesekk. Når de kommer inn fra friminutt så forteller de hva som.. hvem de lekte med og hva som var bra. Eller hvis noen for eksempel har inkludert andre i leken eller trøstet noen som har vært lei seg, så får de stjerne. Også når sekken er full, så får de en kake eller gjøre noe artig på skolen.

På spørsmål om **aktiviteter for opplæring i sosiale ferdigheter og kompetanse**, forteller L2 om ulike temadager på skolen:

Så har vi jo mange dager. Mellomtrinnet har vinteruka, og da er de (*de minoritetsspråklige elevene*) med på det. Vi har høsttur til fjells, hele skolen. Og da er det jo kjempeviktig at de er med der. Innebandyturnering for ungdomstrinnet rett før jul. Så vi har ganske mange sånne ting. I dag er det sånn hettegenserdag, temadag, så vi har en del sånne ting.. som vi gjør i forhold til det.

Videre legger hun til:

For eksempel de som nettopp har kommet, bruker vi mye spill, for å både lære språket og lære både sosial kompetanse og andre ting.

Jeg spør L2 om de har **flere aktiviteter for å arbeide med den sosiale kompetansen** til elevene på:

Vi har hatt elever som aldri har lekt for eksempel. Vi har hatt de ute i huskestativet her og lekt i sandkassen. Og lekte sånne tradisjonelle norske leker.

Drøfting

Undervisning og aktiviteter i sosial opplæring

Opplæring i sosial kompetanse kan ofte være utfordrende å organisere og planlegge (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 31). Dette gjenspeiles i den generelle delen av LK06, hvor overordnede mål og hensikter med opplæringen er beskrevet, men konkrete måter å jobbe med sosial kompetanse er fraværende. Dette kan ha innvirkning på hvorfor L2 har vanskeligheter med å formidle spesifikt hvordan de arbeider med sosial kompetanse.

Ifølge Gresham og Elliott (2002) er et av hovedmålene med den sosiale opplæringen ”...å gi elevene en variert ferdighetsmeny der de kan velge ut situasjonstilpasset atferd” (s. 57). L1 trekker frem flere arbeidsmåter som hun bruker i læring og utvikling av elevenes sosiale kompetanse, blant annet rollespill, tegning og lek. Den varierte bruken av arbeidsmåter for å utvikle sosiale ferdigheter og kompetanse trekkes også frem i Prinsipper for opplæringen: ”...ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering” (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 3).

Modellæring, eller observasjonslæring, blir av flere trukket frem som en god metode for å lære sosiale ferdigheter eller korrekt atferd (Bandura, 1977, s. 22; Gresham & Elliott, 2002, s. 39). L1 beskrev bruk av modellæring ved at elevene observerte hun utføre korrekt atferd, for eksempel å si unnskyld på en ordentlig måte, også gjorde elevene det etterpå. Modellæring krever at eleven er tilstede og følger den modellerte situasjonen for å lære av den (Bandura, 1977, s. 22). I en klasseromssituasjon kan for eksempel rollespill av faktiske hendelser brukes

som utgangspunkt for å modellere ønsket elevatferd, noe L1 benytter seg mye av. Hun bruker rollespill for at elevene blant annet skal øve på å reagere annerledes i en situasjon de har opplevd.

L1s bruk av konkrete og opplevde situasjoner sammenfaller med Jahnsen m.fl. (2008) sin oppfordring om å ta utgangspunkt i situasjoner som oppstår, slik at elevene lærer relevant atferd som kan brukes i lignende situasjoner senere. L1 opplever at elevene ofte lærer av situasjonen der og da, men at det tar tid for å endre en vane og reagere på den ”nye” måten i andre sammenhenger. Det er viktig at elevene får øvd på de sosiale ferdighetene i ulike situasjoner, da dette ifølge Gresham og Elliott (2002, s. 40) øker sannsynligheten for at elevene får et utvalg av sosialt passende reaksjoner å velge fra senere.

L1 forteller også om hennes fokus på elevenes positive atferd og hvordan hun anerkjenner denne atferden gjennom bruk av et belønningssystem. Ved å fokusere på det positive og å rose og oppmuntre barn konsekvent og effektivt, hevder Nordahl m.fl. (2005, s. 238) at en kan lære barn prososial og ønsket atferd. Jeg spurte L1 om hun opplevde at elevene lærte noe av det, hvor hun svarte at de bruker tid på å endre en vane og den typiske reaksjonen sin. Ofte reagerer de ”riktig” og forstår det der og da, mens i en lignende situasjon senere reagerer de på den måten de tidligere gjorde. Dette er et godt eksempel på hvorfor den sosiale opplæringen skal være et *aktivt og systematisk arbeid*, som Opplæringslovens § 9a-3 pålegger skolen å drive (Opplæringsloven, 1998).

Konflikthåndtering

L1 forteller om et stort behov for arbeid med sosial kompetanse hos sine minoritetsspråklige elever og at noen dager er det kun det de jobber med i klassen. Dette sammenfaller med resultatene fra tekstanalysen, hvor jeg fant flere argumenter for at opplæring i sosial kompetanse bør inngå i den daglige skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

L1 synes det kan være utfordrende å løse konflikter fordi de minoritetsspråklige elevene kan ha vanskeligheter med å ordlegge seg om hvorfor de er lei seg. Hun forteller om særlig én metode som fungerer, hvor elevene ved hjelp av tegning kan visualisere hva som har skjedd. L1 støtter seg også til rollespill for å løse konflikter, ved å spille ut konkrete situasjoner.

Temadager og lek

Både L1 og L2 forteller at de bruker lek i innlæring av både språk og sosial kompetanse. Elever vurderer den sosiale arenaen, der vennskap etableres og opprettholdes, som svært sentral i sin skolesituasjon (Jahnsen m.fl., 2008, s. 38). Lek er en viktig arena for sosial samhandling mellom barn i skolen. Å kunne regler og ha evnen til å mestre det sosiale samspillet er, ifølge Nordahl m.fl. (2005, s. 192), vesentlig i prosessen for å etablere og vedlikeholde vennskap. L2 forteller om elever som aldri har lekt og deres reaksjoner på utelek og norske leker: *"De var helt.. de ble helt oppslukt i det."* Også L1 inkluderer tradisjonelle norske leker i sin undervisning, da dette er noe de kommer til å møte ved overføring til ordinære klasser senere, og som dermed kan være en inngangsport til å etablere vennskap.

Ifølge Aasen (2012, s. 104) er det ikke bare de minoritetsspråklige barna som skal innlemmes i den norske kulturen, men han presiserer at også majoritetsbarna skal lære om minoritetenes kultur og overskrive en enkulturell kompetanse. I intervjuet kommer det frem at L2 og klassen feirer morsmålsdagen for at de minoritetsspråklige elevene skal få fortelle om sitt opprinnelsesland og forskjellene fra Norge. Markering av morsmålsdagen var viktig for de minoritetsspråklige elevene, og ifølge L2 vokste de veldig på denne opplevelsen. Hun legger til at hun tror åpenhet er viktig for å skape et felleskap, slik at det ukjente ikke blir så fremmed og skummelt. Ifølge Aamodt (2017a, s. 36) vil elever føle anerkjennelse ved at skolen kommuniserer forskjeller og ulike ferdigheter som ressurser som igjen kan bidra til at alle kan lære noe nytt og av hverandre. Anerkjennelse av forskjeller mener Østberg (2017, s. 19) er nøkkelen til gode fellesskap.

Kategori 4: Vurdering

Denne kategorien inneholder lærernes refleksjoner rundt vurdering av sosial kompetanse og vurdering av egen praksis.

Funn

På spørsmål om lærerne har en form for **vurdering av elevenes sosiale kompetanse**, svarer

L1:

Ikke sånn formelt, vi observerer de jo hele tiden. Og der er det.. man ser jo fort hvor det skiller seg ekstra ut. Vi snakker jo mye sammen, vi som jobber sammen, om at *"okei, nå går det bra med det området, kanskje vi må jobbe med noe annet?"*

L2 svarer at de ikke har vært flinke til å vurdere elevenes sosiale kompetanse, men at de gjennom observasjon følger elevenes utvikling.

Jeg spør lærerne om **vurdering av eget arbeid** med elevenes sosiale kompetanse, hvor L1 svarer:

Ja, det har vi ofte! For eksempel de to siste ukene har det vært veldig sånn elektrisk stemning i gruppa, de har vært høyt og lavt, og det har vært masse konflikter. Og da har jo vi tenkt at, ja, de metodene vi har brukt før ikke funker lenger for vi fortsetter å gjøre det samme, også funker det ikke. Da må vi snakke sammen; *hva kan vi gjøre?* Og noen ganger må vi spørre andre her på skolen om de har tips, eller spørre rektoren, eller ja.

L2 svarer følgende på samme spørsmål:

Å vurdere vår egen, jobben vi gjør med sosial kompetanse. Vi gjør jo mange ting, men tenker ikke så mye over det, vi bare gjør det.

Drøfting

Ifølge Glavin og Lindbäck (2014, s. 31) kan opplæring i sosial kompetanse ofte være utfordrende å organisere og planlegge. Da det ikke er et skolefag med definerte kompetansemål, vil det også være en utfordring for læreren å vurdere elevens sosiale kompetanse. Dette gjenspeiles i intervjuene med informantene også. L1 forteller at vurderingen foregår uformelt, gjerne gjennom observasjon. Ved å ha definert sosiale mål og forventninger til elevatferd, vil lærerne kunne observere om elevene oppfyller forventningene og når det sosiale målet.

Forskning viser at tilbakemeldinger har stor betydning for elevens læring (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 1). Tilbakemeldingene elevene får må være tilpasset den enkelte og være så konkret som mulig. Gresham og Elliott (2002, s. 36) trekker frem positiv bekreftelse som en teknikk for å øke frekvensen av en atferd, og viser til ros, bekreftelse og belønningssystem som noen metoder. L1 brukte både belønningssystem og ros, og fokuserte på det positive elevene gjorde. Hun var konkret i sine tilbakemeldinger, og gav et eksempel på en tilbakemelding hun kunne gi: *”okei, nå får du den stjerna fordi, på grunn av det bra du gjorde”* og hun opplevde at konkrete tilbakemeldinger hadde en positiv effekt på elevens atferd.

På spørsmål om egenvurdering viser L1 til at hun gjerne går til sine kollegaer på skolen for å få tips til hvordan hun kan endre undervisningen, hvis det hun gjør mister effekt. I Lærerprofesjonens etiske plattform beskrives det felles ansvaret man har som kollegiet for å

utvikle et godt opplæringstilbud: ”Som kollegium har vi et felles ansvar for å utvikle et godt utdanningstilbud og for å fremme og videreutvikle vår profesjonalitet” (Utdanningsforbundet, 2012). Gjennom diskusjon og refleksjon med de andre lærerne på skolen vil en kunne videreutvikle både egen og andres kompetanse, og dermed bidra til at elevene får best mulig utdanningstilbud.

Kategori 5: Inkludering av minoritetsspråklige elever

Denne kategorien dreier seg om inkludering av de minoritetsspråklige elevene og hva det fører med seg.

Funn

Jeg spør L1 om de **minoritetsspråklige elevene inkluderes i de andre ordinære klassene** på skolen, hvor hun svarer:

Ikke så mye, men vi prøver jo å få til.. fordi da ser vi jo at de bruker de andre elevene som forbilder for hvordan man oppfører seg. For det er jo også en utfordring i denne klassen, at deres grenser er på en helt annen plass enn i andre klasser.

På eget initiativ i slutten av intervjuet tar L1 selv opp at det ofte kan oppstå en form for **hierarki i en elevgruppe**:

Også er det det her med sånn rangstige som kan oppstå i en gruppe. Og da er det jo noen som vet at de.. eller noen som er bevisst på å være en positiv leder, også er det noen som havner, uten at de er bevisst på det selv, som en negativ leder. Så det har vi jobbet litt med den siste uka, og prøver å jobbe med nøkkelpersoner da.

Videre legger hun til et eksempel på at **elever forskyver egne grenser** i forhold til resten av elevgruppa:

Vi har for eksempel hatt en elev fra Korea, og der var det strengt på skolen og han visste liksom hva som var lov og hva som ikke var lov. Og hvordan han skulle være mot andre. Men som sagt er det andre terskler i denne gruppa for hva som er greit og ikke greit. Og når han ser andre ertes, så tenker han ”okei, da er det kanskje sånn det er her, og da kan jeg også gjøre det”, og tillater seg liksom å flytte egne grenser.

I intervjuet med L2 kom vi inn på **vanskeligheter med inkluderingen av de minoritetsspråklige elevene** hos de norske elevene:

Noen elever på skolen her sier at; det er ikke vits å bli kjent med dem, for de reiser om en liten stund. Også har de liksom blitt venner med dem, også blir det fryktelig trist når de reiser.

Hun legger til:

De her elevene har jo bygd seg opp nettverk mange plasser også sendes de avgårde. Og skjønner ikke helt, for de rives opp og.. når de har blitt trygg og fått noen som de kjenner, sendes de til en ny plass der de skal bli kjent på nytt. Så det her med integrering er nok ikke så lett for disse elevene.

Drøfting

L1 forteller at de forsøker å inkludere de minoritetsspråklige elevene i de ordinære klassene, mye fordi de ser på de norske elevene som forbilder for hvordan man oppfører seg. Nordahl m.fl. (2005, s. 10) skriver om påvirkningen vi har i sosiale systemer, for eksempel elever i en skoleklasse. L1 beskriver at hun opplever at det lett kan danne seg en rangstige, eller et hierarki, i klasserommet, hvor noen elever er bevisst på at de skal være en positiv leder som de andre elevene kan se på som rollemodell, mens andre elever kan havne ut som en mer negativ leder. L1 forteller også at de har forsøkt å jobbe med å ha nøkkelpersoner som kan være positive rollemodeller for resten av gruppa. Denne forståelsen av påvirkningen barns handlinger og atferd innebærer at det hele tiden foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ (Nordahl m.fl., 2005, s. 10). Ifølge L1 tilpasser ofte elever som kommer inn i klassen atferden sin til de andre elevene i gruppa, som ikke alltid er til det bedre. En ny elev som kom inn i klassen var fra Korea og hadde erfaring med relativt streng skolegang og høye forventninger knyttet til seg og sin atferd. Denne eleven flyttet egne grenser og tillot seg en mer negativ oppførsel etter å ha sett hvordan noen av de andre i klassen oppførte seg. Dette er en form for observasjonslæring, slik som Bandura (1977, s. 22) beskriver, men hvor ”modellen” er en negativ leder. Sosial attraktivitet fremstår som en sentral verdi i barns oppvekst (Nordahl m.fl., 2005, s. 13). Dette kan forklare den koreanske elevens atferdsendring, og at det ble gjort i et forsøk på å passe inn i det sosiale fellesskapet.

I St.meld. nr. 49 - *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* trekker Regjeringen frem at de ønsker et samfunn som tilrettelegger for kontakt på tvers av kulturelle forskjeller mellom borgere, og at skolen er viktige treffpunkter for barn (St.meld. nr. 49 (2003-2004), 2004, s. 67). Dette viser at skolen har et ansvar for å legge til rette for at både de minoritetsspråklige og de etnisk norske elevene skal ha sosial kontakt med elever og mennesker med en annen kulturell bakgrunn enn seg selv. L2 opplever at de minoritetsspråklige elevene har vanskeligheter med å integreres hos de norske elevene, mye på grunn av at mange er der midlertidig. Dette er vanskelig for både de norske elevene og de minoritetsspråklige. Likevel forsøker de å skape felles arenaer for at de minoritetsspråklige elevene skal sosialiseres med

de norske, blant annet gjennom temadager, som jeg diskuterte i kategori 3: Sosial kompetanseutvikling.

Flere steder i læreplanverket fant jeg også argumenter for at skolen skal anerkjenne minoriteter som en ressurs i opplæringen. Den generelle delen av læreplanen betegner minoritetenes kultur som en berikelse og en ressurs i utdanningen, og oppfordrer skolen til å anerkjenne og se de muligheter ulik kulturell bakgrunn gir (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 4). Prinsipper for opplæringen forteller oss at opplæringen skal fremme en allsidig utvikling og at elevene skal ha en personlig og sosial utvikling for å kunne delta i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2). Jeg tolker dette som at alle elever skal lære om kulturelle forskjeller i samfunnet og respektere andres kulturelle bakgrunn.

Svar på forskningsspørsmål 2

Gjennom kvalitative intervju har to lærere med erfaring med minoritetsspråklige elever bidratt med sine erfaringer og tanker rundt temaet sosial kompetanse. Basert på dette kan jeg reflektere rundt forskningsspørsmål 2: *Hvordan arbeider lærere med opplæring av sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever?*

Begge lærerne i studien er bevisst på eget arbeid med sosial kompetanse og har i intervjuene delt sine erfaringer om undervisning og vurdering av minoritetsspråklige elevers sosiale kompetanse. Til tross for at det ikke er definert en overordnet sosial læreplan for hva læring og utvikling av sosial kompetanse skal innebære, forteller begge lærerne om at de definerer egne sosiale mål og tydeliggjør dette på ukeplan eller lignende. Skolen L1 jobber på har i motsetning til skolen L2 jobber på, utarbeidet en sosial læreplan som danner grunnlaget for den sosiale opplæringen på skolen. Den sosiale læreplanen synes å gjøre planleggingen og oppfølgingen av den sosiale opplæringen, enklere for L1. L2 forteller at småtrinnet på skolen følger programmet Zippys venner og at de fleste klassene har sosiale mål på ukeplanen, som også skaper en strukturert opplæring med tydelige mål og forventninger til elevene. Dette vitner om at lærerne, på skolen der L2 jobber, er bevisst på den sosiale opplæringen til tross for manglende sosial læreplan på skolen.

Når det kommer til undervisning i sosial kompetanse knytter ofte lærerne til situasjoner som oppstår i den daglige skolehverdagen. L1 beskriver et utvalg av arbeidsmåter hun bruker i sin undervisning, og trekker frem blant annet tegning, rollespill og norske leker. L2 trekker også

frem lek og temadager som arenaer hvor de jobber med sosial kompetanse hos de minoritetsspråklige elevene. Å knytte læringen til naturlige situasjoner for elevene, trekkes frem av flere som en god måte for å utvikle sosial kompetanse. Elevene ser effekten av å reagere på ulike måter i kjente situasjoner og i situasjoner de kommer til å oppleve igjen senere.

Både i læreplanverket og i teorien fant jeg argumenter for at minoriteter i samfunnet skal inkluderes og at det skal tilrettelegges for kontakt på tvers av kulturelle forskjeller. L1 og L2 beskrev et ønske om at de minoritetsspråklige elevene skulle inkluderes mer i de ordinære klassene på skolen og med de norske elevene, men at det er vanskelig i praksis. L2 fortalte om ulike aktivitetsdager, der fokuset var at elevene skulle sosialiseres med hverandre, på tvers av klasser. Likevel opplevde hun ofte at de minoritetsspråklige elevene trakk seg unna og oppholdt seg med hverandre. Det kan tenkes at minoritetsspråklige elever som har mye av undervisningen i ordinære klasser har lettere for å inkluderes i det norske fellesskapet på skolen, enn de minoritetsspråklige elevene som har mesteparten av sin undervisning i egne klasser.

5. Avslutning

*«Behovet for samvær er menneskelig og medfødt,
men evnen til å omgås andre må vi læres opp til.»*

(Urie Bronfenbrenner)

Sitatet over beskriver mye av det sosial kompetanse dreier seg om. Sosial kompetanse innebærer blant annet å kunne tilegne seg ferdigheter som gjør det mulig å nå sosiale mål, som for eksempel å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden, 2009, s. 207).

I en offentlig utredning presentert av Ludvigsenutvalget i 2014 står det at nyere psykologisk forskning viser at sosiale og emosjonelle kompetanser kan påvirkes og læres (NOU 2014:7, 2014, s. 37). Videre står det at mange studier viser en sammenheng mellom elevers sosiale og emosjonelle kompetanser og skolerresultater (NOU 2014:7, 2014, s. 39). Dette argumenterer hvorfor sosial kompetanse bør en sentral rolle i opplæringen av barn og unge, slik at det skapes et godt og sosialt klassemiljø.

Forskningsspørsmålene har sammen bidratt til kunnskap om hvilke intensjoner nasjonale styrings- og veiledningsdokumenter har for opplæring av sosial kompetanse, og om hvordan et utvalg lærere arbeider med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever i den norske skolen. Det kan derfor være interessant å kaste et blikk tilbake på den overordnede problemstillingen for studien;

Er det samsvar mellom hvordan opplæring av sosial kompetanse fremkommer i nasjonale styrings- og veiledningsdokumenter og læreres erfaringer knyttet til opplæring av sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever?

En vil sannsynligvis aldri kunne gi et svart/hvitt svar på denne problemstillingen. I praksis har jeg opplevd at lærere har ulike tolkninger av kompetansemålene i de *faglige* læreplanene, og legger opp til ulik undervisning for å nå sin oppfatning av målene. Dette ville trolig også vært tilfellet om det hadde vært en nasjonal sosial læreplan med tilknyttede kompetansemål, men det kan tenkes at skolene og lærerne hadde hatt et større fokus på sosial kompetanse og hvordan dette påvirker læringsmiljøet og elevers trivsel på skolen.

Studiens resultater vitner om et sammensatt bilde av opplæring og arbeid med sosial kompetanse. Med bakgrunn i de beskrevne variablene i dette arbeidet, er det vanskelig å lage

noe systematikk i om lærernes arbeid samsvarer med dokumentenes intensjoner eller ikke. Likevel vil det å presentere og redegjøre for denne kompleksiteten i seg selv gi innsikt i temaet. Jeg håper at denne avhandlingen kan være et bidrag til økt kunnskap og inspirasjon tilknyttet arbeid med sosial kompetanse, som både skoler, lærere og andre som er involvert i barns sosialiseringssprosess kan dra nytte av.

Det kan tenkes at studiens resultater, spesielt i forhold til inkludering, hadde vært annerledes om jeg hadde intervjuet lærere i ordinære klasser med noen minoritetsspråklige elever. Som L1 beskrev, brukte de minoritetsspråklige elevene gjerne de norske elevene som forbilder for hvordan man skal oppføre seg. Et interessant fokus i videre forskning, kan derfor være å se på hvordan minoritetsspråklige elever utvikler sin sosiale kompetanse ved å ha mesteparten av sin undervisning i ordinære klasser.

Referanser

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. I V. S. Ramachandran (Red.), *Encyclopedia of Human Behavior* (4, s. 71-81). New York: Academic Press.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals : 1 : Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). Westport, CT: Greenwood.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77-101. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bøhn, H. & Dypedahl, M. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Harris, J. R. (1998). *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do*. New York: Free Press.
- Jahnsen, H., Sunnevåg, A.-K., Westrheim, K., Idland, K., Nordahl, T. & Ertesvåg, S. K. (2008). *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave, 2.opplag utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2015a). Generell del av læreplanen. Hentet 15. februar 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). Prinsipper for opplæringen. Hentet 8. mars 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). Gi gode faglige tilbakemeldinger. Hentet 27. april 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). Hvem er de minoritetsspråklige elevene? Hentet 2. mars 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hvem-er-de-minoritetsspraklige-elevene/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 8. mars 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* . Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode. Tekster om kvalitativ forskningsmetode som en del av pedagogisk virksomhet*. Bergen: Caspar Forlag.
- Mellingsæter, H. (2016). Rektorer om nyutdannede lærere: Gode i fag, dårligere på sosial kompetanse. Hentet 6. februar 2018 fra https://www.aftenposten.no/norge/i/EvWvA/Rektorer-om-nyutdannede-larere-Gode-i-fag_-darligere-pa-sosial-kompetanse
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 5. mai 2018 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet 14. april 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Aferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld nr. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 49 (2003-2004). (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Oslo.
- Statistisk sentralbyrå (SSB). (2018). 14 prosent av befolkningen er innvandrere. Hentet 11.april 2018 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/14-prosent-av-befolkningen-er-innvandrere>
- Svartdal, F. (2012, 10.februar). Prososial atferd. I *Store norske leksikon*. Hentet 14.april 2018 fra https://snl.no/prososial_atferd
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet 30. april 2018 fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Voksne for barn. (u.å). Zippys venner. Hentet 21. april 2018 fra http://vfb.no/no/vi_tilbyr/zippys_venner/
- Østberg, S. (2017). Interkulturell kompetanse. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsærther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg., s. 17-35). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aamodt, S. (2017a). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aamodt, S. (2017b). Involvering av foreldre og andre omsorgspersoner. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 94-107). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk: en innføring*. Vallset: Oplandske Bokforlag ans

Vedlegg 1: Intervjuguide

Felles informasjon

Dette er et forskningsprosjekt med hensikt om å undersøke hvordan lærere arbeider med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever i barneskolen. Alle svar er anonyme, og eventuelle personsensitive detaljer om deg eller andre som kommer fram i intervjuet vil ikke bli registrert eller publisert. Du kan når som helst trekke deg fra studien.

De spørsmålene jeg vil stille deg i dette intervjuet handler om ditt arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever, samt hvordan du forstår begrepet sosial kompetanse.

Først vil jeg spørre deg om begrepet sosial kompetanse og hvordan du forstår dette.

1. Hva legger du i begrepet sosial kompetanse?
2. Har du gjort deg opp noen tanker om hvordan begrepet sosial kompetanse fremkommer i læreplanen og opplæringsloven?

Nå vil jeg høre mer om dine erfaringer knyttet til arbeid med sosial kompetanse.

3. Hvilke erfaringer har du med minoritetsspråklige elever?
 - a. Erfaringer med utvikling av sosial kompetanse hos disse elevene?
4. Kan du beskrive en typisk skoledag for deg og dine elever for øyeblikket?
 - a. Hvordan fokuserer dere på sosial kompetanse ila skoledagen?
 - b. Har skolen en sosial læreplan, evt/og har dere laget en selv for dere og klassen? Kan jeg få tilsendt en kopi av denne i etterkant?
 - c. Har dere ulike forventninger til ulik alder?
5. Sosial kompetanse hos norske elever og minoritetsspråklige elever
 - a. Arbeider dere med sosial kompetanse på en annen måte med minoritetsspråklige elever enn de elevene med norsk som morsmål?
Ref: Tidligere klasser eller i klasser med norske elever og minoriteter?
6. Aktiviteter som fremmer sosial kompetanse
 - a. Hvilke aktiviteter bruker dere for å styrke den sosiale kompetansen hos de minoritetsspråklige?
 - i. Lærer-elev
 - ii. Elev-elev

7. Sosial kompetanse og foreldresamarbeid
 - a. Har dere fokus på at foreldrene skal følge opp arbeidet med sosial kompetanse i hjemmet? (Ulikt fokus på ulike trinn?)
 - b. Hvordan ytrer dere dette ønsket i så fall?

8. Vurdering av sosial kompetanse
 - a. Hvordan vurderer dere sosial kompetanse og utviklingen hos elevene?

9. Vurdering av lærernes arbeid med sosial kompetanse
 - a. Hvordan vurderer dere eget arbeid med sosial kompetanse?

10. Er det noe du vil legge til før vi avslutter samtalen?

Avsluttende kommentar

Takk for at du tok deg tid til å delta i studien. Er det ok at jeg sender en mail hvis det er ting må utdypes eller forklares grundigere?

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Arbeid med sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever”

Bakgrunn og formål

Målsetningen med studien er å avdekke hvorvidt det er samsvar mellom nasjonale målsetninger for sosiale kompetanse og skolenes praksis av opplæring i sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever.

For å svare på dette har jeg formulert to delspørsmål:

- Hvordan defineres sosial kompetanse i nasjonale styrings- og veiledningsdokumenter?
- Hvordan arbeider lærere med sosial kompetanse for minoritetsspråklige elever?

Prosjektet er en avsluttende oppgave på mitt masterstudie ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT – Norges Arktiske Universitet.

Du forespørres om å delta i dette prosjektet grunnet din tilknytning til minoritetsspråklige elever med på barnetrinnet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære å delta på en intervju samtale med prosjektdeltaker om temaet sosial kompetanse hos elever med norsk som andrespråk.

Det antas å ta 30-45 min.

Spørsmålene i samtalen vil omhandle hva lærerne gjør for å arbeide med den sosiale kompetansen til elever med norsk som andrespråk, og hvordan disse elevene fungerer sosialt med andre elever i klassen. Datamateriale vil registreres på lydbåndopptak og transkriberes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Sensitiv informasjon og personopplysninger er ikke relevant for mitt prosjekt, så slik informasjon vil ikke bli brukt i oppgaven. Lydopptak vil oppbevares på privat datamaskin med passord og kun tilgjengelig for meg og evt. veileder under veiledningstimer. All personidentifiserende informasjon som evt. fremkommer i intervjusituasjon vil anonymiseres.

Deltakere i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.7.2018. Ved prosjektslutt vil ikke oppbevaring av datamateriale være nødvendig og dermed slettes (senest desember 2018)

Frivilligdeltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt.

Masterstudent

Hanne Skjelstad Gjestemoen

Tlf. xxx xx xxx

E-post: hgj008@post.uit.no

Veileder

Svein-Erik Andreassen

Tlf. xxx xx xxx

E-post: svein.erik.andreassen@uit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD – Norsk senter for forskningsdata



Svein-Erik Andreassen

9006 TROMSØ

Vår dato: 20.12.2017

Vår ref: 57801 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>57801</i>	<i>Arbeid med sosial kompetanse hos elever med norsk som andrespråk.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Svein-Erik Andreassen</i>
<i>Student</i>	<i>Hanne Skjelstad Gjestemoen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust